Opłata pocztowa uiszczona ryczałtem.

ROK IX 1938 Nr. 1—2

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ORGAN SEKCJI PEDAGOGICZNEJ
STOWARZYSZENIA CHRZEŚCIJAŃSKO-NARODOWEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH

Redakcja i Administracja: Warszawa, ul. Chmielna Nr. 58

Wydawca: Stowarzyszenie Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych

Konto P. K. O. 3.099

ROK IX 1938 Nr. 1—2

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ORGAN SEKCJI PEDAGOGICZNEJ
STOWARZYSZENIA CHRZ.-NAROD. NAUCZ. SZKÓŁ POWSZECHNYCH

Od Redakcji

Z przyczyn od Redakcji niezależnych musieliśmy wstrzymać w bieżącym roku wydawanie „Kwartalnika Pedagogicznego". Dopiero z końcem roku udało się zdobyć fundusze na wydanie niniejszego zeszytu, który zastąpi dwa numery rocznika 1938.

Zarząd Główny Stowarzyszenia, oceniając znaczenie Kwartalnika Pedagogicznego jako czynnika rozwoju polskiej myśli pedagogicznej, postanowił od początku nowego roku wydawać go już regularnie co kwartał.

Mamy nadzieję, że przy poparciu Czytelników redakcja potrafi utrzymać Kwartalnik na dotychczasowym poziomie naukowym i w charakterze właściwym i zgodnym z potrzebami naszego szkolnictwa.

Oświetlając rozwój myśli pedagogicznej w kraju i zagranicą, będziemy kładli nacisk na właściwą realizację naszych ideałów wychowawczych, zwłaszcza na terenie szkolnictwa powszechnego.

KAZIMIERZ SOŚNICKI

POJĘCIE „LOSU" WE WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGICE

Dla każdego systemu pedagogicznego główny problem stanowi ustalenie celów i środków wychowania i nauczania. Zarówno cele jak środki nie mogą być dobierane dowolnie, ale muszą podlegać pewnym ograniczeniom. Stąd wyłania się zagadnienie granic wychowania. Odpowiedź na nie ma dwie strony: subiektywną i obiektywną. Granice te bowiem są zależne zarówno od subiektywnych warunków wychowanka, jak od obiektywnych warunków wyznaczonych przez świat zewnętrzny, w którym on musi żyć. Do subiektywnych warunków zaliczyć należy wrodzone zadatki psychiczne wychowanka i prawa ich rozwoju, a ponadto te wszystkie dyspozycje, które on już nabył i które w mniejszym lub większym stopniu ułatwiają lub przeszkadzają nam w osiągnięciu celu wychowania. Obiektywne warunki stanowiące granice wychowania leżą w obiektywnym świecie poza sferą psychiczną wychowanka. Stanowi je zarówno środowisko wychowanka jak też epoka, w której mu żyć wypadło.

Problem granic wychowania nie jest tak zasadniczy dla pedagogiki naturalistycznej, jak dla pedagogiki idealistycznej. Pierwsza bowiem uważa zarówno subiektywne jak obiektywne warunki wychowania za fakty i zjawiska przyrodnicze, z którymi należy się pogodzić, skoro ich zmienić nie potrafimy. Uznaje więc ona granice wychowania, ale nie przejmuje się ich istnieniem, gdyż sądzi, że cele i środki jej zabiegów muszą być do nich dostosowane. Naturalizm nie pragnie wykraczać poza bieg rzeczy wyznaczony przez przyrodniczą konieczność. Inaczej jest z pedagogiką idealistyczną: jako cele stawia ona sobie pewien ideał, o którym wprawdzie wie, że w całej pełni nie jest osiągalny, ale do którego w swych rezultatach pragnie się jak najbardziej zbliżyć. I właśnie dlatego odczuwa wszelkie ograniczenia wychowania jako ciężkie zawady, z których istnieniem nie chce się pogodzić. Stąd też problem granic wychowania przedstawia się jej jako zagadnienie o wiele ważniejsze, niż pedagogice naturalistycznej. I w rozważaniu tego

problemu przede wszystkim ta właśnie pedagogika natrafia na pojęcie „losu“. Wszakże to przez los są nam dane zarówno subiektywne jak obiektywne warunki wychowania, które uniezależniają się od woli wychowawcy i krępują go w jego zamysłach i działaniach. Te więzy stają się szczególnie ciężkie, gdy w wielkich chwilach dziejowych narodu pedagogika czuje się powołana do takiego przekształcenia go, aby potrafił ugruntować swoją własną przyszłość. Jasne się wtenczas staje jaka powinna być rzeczywistość, do której ma zmierzać wychowanie, a jaka ona faktycznie jest. Widzi się, jak los staje na drodze ku spełnieniu ideałów wychowania. Nic tedy dziwnego, że zagadnienie losu wystąpiło szczególnie wyraźnie w pedagogice niemieckiej w tej chwili, kiedy zaczął się tam szybki proces jednoczenia się narodowego.

* * *

Spróbujmy wyjaśnić, co oznacza termin „los“. Rozumienie jego bowiem może być rozmaite. Można więc rozumieć przez „los“ wszelkie fakty wpływające na nasze powodzenie lub niepowodzenie, którym nie możemy zapobiec ani ich zmienić przez żadne nasze wysiłki i zabiegi. Fakty te uważamy za z góry nam przeznaczone. Jest to fatalistyczne pojmowanie losu. Wobec tej fatalistycznej predestynacji jakiekolwiek układanie naszej przyszłości, stawianie celów i dobieranie środków dla ich urzeczywistnienia jest tylko wtenczas uwieńczone wynikiem, gdy zgóry tak nam było postanowione. W fatalistycznym pojmowaniu losu nie jest jeszcze powiedziane, kto go nam wyznacza. Opowiedź na to pytanie może być dwojaka i zależnie od niej los nabiera pochodzenia metafizycznego lub empirycznego. W pierwszym wypadku jest on nam wyznaczony przez jakiś byt pozadoświadczalny. Albo spoczywa on w ręku istoty Boskiej, która swą opatrznością kieruje światem i człowiekiem, albo też sam może być personifikowany i uważany za metafizyczny byt niezależny od żadnej innej istoty. W ten ostatni sposób los był pojmowany przez starożytnych, gdy jako „przeznaczenie“ (mojra, fatum) władał nawet nad bogami. Los jednak w znaczeniu fatalistycznym może mieć także pochodzenie empiryczne. Tak

właśnie jest w teorii powszechnego determinizmu. Według niego bowiem cały świat i wszystkie w nim zachodzące fakty są z góry określone przez niezmienne i wciąż działające prawa. Wszystko jest tu koniecznym skutkiem nieskończonego łańcucha przyczyn, a każdy fakt wywołany przez te przyczyny sam staje się znów koniecznym warunkiem następnych faktów. Według powszechnego determinizmu nie ma w świecie miejsca dla żadnej wolności człowieka. Każde bowiem jego zachowanie się jest z góry wyznaczone przez powszechną konieczność; pozostaje on całkowicie w ręku losu, którego ani on sam, ani nikt inny zmienić nie może. Włączony w bieg stawania się uregulowanego przez prawa przyczynowe nie może się on w żaden sposób uwolnić od tego biegu. Ten powszechny determinizm ma charakter empiryczny. Nie szuka on przeznaczenia człowieka w jakimś porządku wyznaczonym przez istotę metafizyczną, ani też samemu temu porządkowi nie przepisuje charakteru pozadoświadczalnego, gdyż wszystko tu odbywa się w sferze doświadczalnych zjawisk. Zarówno pewien stan świata lub poszczególnego człowieka należy do doświadczalnej rzeczywistości, jak prawa nim rządzące i wszystko, co z tego stanu dzięki tym prawom w przyszłości powstanie. Nie wykraczając poza doświadczenie determinizmu nie sięga też wcale w dziedzinę metafizyki, a pytanie skąd się wziął ten konieczny porządek świata uważa za nierozwiązalne. Poprzestaje się więc na tym, że faktycznie porządek ten istnieje.

Fatalistyczne pojmowanie losu przeniesione konsekwentnie w dziedzinę pedagogiki znosi możliwość wychowania. Jeżeli wszystko na świecie dzieje się bądź to według jakiegoś z góry istniejącego planu metafizycznego bądź też według powszechnego determinizmu empirycznego, to także sam proces i rezultaty wychowania są z góry wyznaczone. Wychowanie włączone w fatalistyczny porządek przestaje właściwie być zabiegiem dążącym do jakiejś zmiany w człowieku o rezultatach innych, niż te, które są mu predestynowane. Każdy musi być takim, jakim jest i stawać się takim, jakim mu być przeznaczono. Jakiekolwiek wysiłki ze strony innych lub jego samego, aby zmienić ten bieg jego stawania się, są bezprzedmiotowe. Jest to również losem jednostki, że odbiera ona takie lub inne

wychowanie, jak jej losem jest to, że żyje w pewnej epoce, że posiada tych a nie innych rodziców, że poza nią bieg wszystkich wypadków oddziałujących na nią idzie w tym a nie innym kierunku. Wychowanie, któreby cokolwiek z tego wszystkiego chciało zmienić wbrew predestynacji, nie jest możliwe.

Ale obok tego fatalistycznego pojmowania losu istnieje jeszcze inne. Oznacza on teraz jedynie cały splot rzeczywistych faktów i stosunków, wśród których żyjemy. Nie uważa się przy tym, że splot ten jest nam predystynowany, ale poprzestaje na tym, że faktycznie on jest. Odpada więc problem, skąd ten splot pochodzi oraz wyprowadzanie go od jakiegoś pierwiastka metafizycznego lub z koniecznej prawidłowości biegu rzeczy. Tak więc „los“ oznacza faktyczną i doświadczalną rzeczywistosć, w której żyjemy. To znaczenie losu możnaby nazwać właściwym lub ciaśniejszym znaczeniem empirycznym. Od poprzedniego różni się ono tym, że rezygnując z fatalistycznego pochodzenia rzeczywistości, mającej z nami związek, zostawia pewne miejsce dla własnej roli człowieka w kształtowaniu siebie i innych, a rola predystynacji jest znacznie zredukowana, jeśli nie całkiem zniesiona.

W tym ostatnim znaczeniu coraz częściej mówi o „losie“ współczesna pedagogika. W różnych jej systemach przywiązuje się do jego roli w wychowaniu mniejszą lub większą wagę, wysuwa się go wyraźniej lub traktuje w sposób bardziej ukryty. Wszakże przyznawanie wpływu na wychowanie „środowisku“ jest już niczem innym, jak liczeniem się z „losem“ dziecka. Równocześnie wiara, że wpływ ten można przez wychowanie zmienić, jest ograniczeniem znaczenia losu w wychowaniu. Ale istnieją pewne systemy pedagogiczne, które nie są tak optymistycznie usposobione w odniesieniu do losu, i skłaniają się do pewnego sceptycyzmu wychowawczego. Występuje on szczególnie w poglądach E. Grisebacha przedstawionych w pracy: Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung (1924).

Według niego zarówno proces wychowania, jak sam cel wychowania jest zależny od epoki, w której jednostka żyje. Potoczny pogląd na wychowanie uznaje, że wychowawca znając ten cel prowadzi do niego wychowanka. Jest on więc

„przywódcą". Takie jednak przedstawienie sprawy wysuwa zagadnienie, czy możliwe jest, aby rzeczywiście wychowawca spełnił tę rolę przywódcy. Odpowiedź na nie wyznacza zarazem granice wychowaniu. Dla uzyskania tej odpowiedzi Grisebach rozróżnia dwie sfery rzeczywistości: sferę historyczną i sferę pedagogiczną.

Sfera historyczna jest wtenczas, gdy o rzeczywistości myślimy jako o pewnym zakończonym faktycznym stanie rzeczy. Rzeczywistość jest więc dana jako gotowa, jako przedmiot naszego myślenia. Jesteśmy już „poza nią" a nie „w niej", gdyż nie żyjemy w niej. Nie stanowi ona sfery naszego życia, ale jest tylko przedmiotem naszego myślenia. Pewien odcinek czy też okres rzeczywistości, ogarniany naszą myślą, staje się uporządkowany, gdyż wykrywamy w nim jakąś prawidłowość i jakieś stałe cechy, które go charakteryzują. Jego obraz staje się dla nas zamknięty i posiada pewien „sens". Właśnie wskutek tego, że nie jest już to sfera naszego życia i działania, ale tylko teoretycznego myślenia, staje się ona sferą „bezodpowiedzialności".

Inaczej jest ze sferą pedagogiczną. Jest ona rzeczywistością, w której człowiek żyje i bierze czynny udział. Jesteśmy „wewnątrz niej". Nie jest ona nam dana jako gotowa, ale jako „bieżąca" dopiero się tworzy. Nie jest więc zakończona i uporządkowana, ale stanowi chaos i plątaninę faktów i czynów ludzkich o olbrzymiej różnorakości i bogactwie. W sferze historycznej myślenie ludzkie już dokonało pewnego uporządkowania, a razem z nim też pewnego uproszczenia. Wyeliminowano tu z pełnego powikłania faktów takie szczegóły i drobiazgi, które mogłyby zmącić jasny obraz rzeczywistości. Taką eliminację dokonuje historyk, przedstawiając pewną epokę: nie może on rejestrować wszystkich szczegółów, które zresztą są nawet zbędne dla jasnego obrazu całości, lecz musi ograniczyć się do uogólnień i stałych prawidłowości. Natomiast w sferze pedagogicznej, czyli w sferze rzeczywistości „bieżącej", w której żyjemy i działamy, takie oczyszczanie rzeczywistości jest niemożliwe. Musi ona zachować całe swe skomplikowanie, jak długo w niej żyjemy i działamy. Dopiero kiedy zaczniemy ją opracowywać myślowo, porządkować

i tworzyć jej sensowny obraz, a więc kiedy ją przemieniamy w sferę historyczną i stajemy „poza nią“, zaczyna w niej panować ład i prawidłowość. Ale równocześnie przestaje ona być sferą życia, a staje się przedmiotem myślenia. Sfera pedagogiczna, jako sfera życia i działania, jest zarazem dla nas sferą „odpowiedzialności“.

Ponieważ musimy żyć jedynie w nieuporządkowanej i wielopostaciowej sferze odpowiedzialności, przeto odczuwamy potrzebę kogoś, kto by nas w niej orientował i wiódł przez labirynt różnopostaciowości jej zdarzeń. Rolę tę ma spełnić „w ó d z“. Znając sens obecnej nieuporządkowanej rzeczywistości, zdoła on nam wskazywać, co mamy robić. On tylko potrafi wyprowadzić nas z otaczającego nas chaosu i przekształcić go w uporządkowany kosmos. Takim „wodzem“ dla młodzieży ma być wychowawca. Nic dziwnego, że szczególnie po wojnie ludzkość odczuwała potrzebę wodza; chaos, który teraz powstał, tak bardzo dokuczył wszystkim, że musiało wzrosnąć pragnienie ładu i prawidłowości życia. Jednak nie widać było wodza, któryby spełnił to zadanie przynajmniej znośnego uporządkowania stosunków w świecie. Tym chętniej zwrócono się do młodzieży: zdawało się, że właśnie młodsze pokolenie dokona takiej przebudowy kultury i stosunków życiowych, że w świecie powstanie ład. I dlatego tak wielki nacisk położono na wychowanie młodzieży. Stąd troska o programy, które by młodzież uzdolniły do wżycia się w bieżącą epokę i do twórczego jej przekształcania. Nie szło więc w nich o to, aby młodzież zwracać ku przeszłości i tradycji, ale aby ją nastawić na nowe ułożenie przyszłości.

Młodzież jednak żyjąca chaosem teraźniejszości nie mogła go opanować. Ograniczona do sfery rzeczywistości bieżącej i oderwana od sfery historycznej rosła bez zasad, które jedynie są zdolne wprowadzić porządek w ludzkie życie. Nic też dziwnego, że sama zaczęła coraz bardziej tęsknić za wodzem. Z natury rzeczy wodzem tym dla niej powinien się stać wychowawca.

Przedstawiwszy taki stan rzeczy Grisebach wysuwa wątpliwości, c z y w o g ó l e m o ż l i w y j e s t w ó d z w s f e r z e b i e ż ą c e j r z e c z y w i s t o ś c i ż y c i a. Obraz wo-

dza bowiem pochodzi z wojska. Stoi on na czele większego lub mniejszego hufca, który wyznając jego ideę i bezwzględnie mu oddany, idzie za nim, aby wywalczyć zwycięstwo dla tej idei. Nie ma tu więc jakiejkolwiek rozbieżności między myślami, uczuciami i wolą wodza i drużyny. Lecz taki obraz wodzostwa jest możliwy jedynie w sferze rzeczywistości historycznej. Tutaj bowiem nastąpiło już uporządkowanie faktów i eliminacja tego wszystkiego, co z wodzostwem nie jest zgodne. Także w dziedzinie kultury wódz staje się reprezentantem szeregu faktów, które mają na sobie jego piętno. Dostrzeżenie jednak tego piętna jest tylko wtenczas możliwe, gdy albo bieżąca teraźniejszość już minęła i jest dla nas zakończona, albo gdy wprawdzie ona jeszcze trwa, ale patrzymy na nią jako na jakąś zamkniętą i zwartą w sobie całość. W każdym razie traktujemy ją nie jako sferę bieżącego życia ale jako sferę historyczną. Historyk uprościwszy i uporządkowawszy rzeczywistość może w niej widzieć wodza epoki, ale w sferze bieżącego życia faktycznie nie był on wodzem w ścisłym znaczeniu tego słowa. Nie szli za nim wszyscy, nie skupiał wszystkich dokoła swojej idei, lecz musiał popadać przynajmniej z niektórymi w różne sprzeczności i kolizje nawet wśród swoich najbliższych i był przedmiotem opozycji i krytyki mniej lub więcej głośnej i mniej lub więcej czynnej. Wodzostwo, zdaniem Grisebacha, w znaczeniu właściwym tj. w znaczeniu zupełnej zgodności z wodzem, tak jak je przedstawia historyk, nie jest możliwe w sferze rzeczywistości pedagogicznej, gdyż panuje tu rozbieżność i niezgodność, nieporozumienia i wzajemna konkurencja, chaos czynów i zdarzeń. Tylko uproszczona sfera historyczna zna wodza.

Lecz przeciwieństwo sfery historycznej i pedagogicznej nie ogranicza się do momentów dotychczas przedstawionych. Sięga ono głębiej, gdyż od jednej do drugiej nie ma przejścia na żadnym polu, nie tylko, gdy idzie o „wodza". Jeśli bowiem zechcemy bieżącą rzeczywistość ujmować myślowo, to w tej chwili opuszczamy ją i przechodzimy do sfery historycznej. Ale też nie istnieje przejście odwrotne: od sfery historycznej do sfery bieżącej. Miniona epoka ujęta przez historyka w uporządkowany obraz ma cechy jedynie sobie właści-

we i to jednorazowe. Jeśli zechcielibyśmy przenieść je na inną epokę, to musimy zatracić ich właściwy odcień i ich jednorazowość (Echtheit). Dlatego historia nie może być naszą nauczycielką, a każde z dóbr pewnej epoki kończy się na niej i nie da się przenieść w inną. „Historyk ma do czynienia z gotowymi rzeczami, ze świadectwami rzeczywistości, która jest pod nimi ukryta. Od tego materiału duch nie ma przejścia do tej rzeczywistości“ — mówi Grisebach.

Chociaż tedy nie jest możliwe poznanie rzeczywistości bieżącej, gdyż każde rozumowe jej ujęcie przekształca ją w rzeczywistość historyczną, to jednak Grisebach zastanawia się nad możliwością innego jej poznania. Jest to poznanie „intuicyjne“ polegające raczej na irracjonalnym wczuciu się w nią. To intuicyjne wżywanie się w swą epokę prowadzi do przejęcia się „irracjonalnymi podstawami życia“, pierwotnymi, wewnętrznymi jej siłami stanowiącymi najgłębsze jądro, które są motorem jej biegu. Gdyby takie dotarcie do najgłębszego ducha epoki było możliwe, to byłoby także możliwe „wodzostwo“ w sferze pedagogicznej. Wtenczas wodzem byłby człowiek, który by reprezentował i realizował w sobie ten najgłębszy nurt epoki, nurt wspólny wszystkim. Dlatego szliby oni za nim zgodnie i bez sprzeciwów. Lecz zdaniem Grisebacha takie wyczucie najgłębszego nurtu epoki nie jest możliwe dla nikogo. Mogą być jedynie pozory, że człowiek tego rodzaju istnieje w rzeczywistości bieżącej. Kiedy bowiem zacznie on głosić pewne idee lub hasła odzwierciadlające ten nurt, to już wyszedł poza obręb rzeczywistości bieżącej i stanął na stanowisku rzeczywistości historycznej. Uporządkował ją bowiem według pewnych zasad i uprościł, odrzucając z niej wiele szczegółów, które stanowią jednak jej realny bieg. Rzeczywistość bieżąca jako zupełna bezkształtność jest pozbawiona jakiejkolwiek harmonii i nie da się zjednoczyć pod niczyim hasłem, a intuicyjne jej wyczucie nie daje się ująć w żadne rozumowe sformułowanie bez przekształcenia jej w rzeczywistość historyczną.

Rozróżniwszy obie sfery rzeczywistości i zaprzeczywszy możliwości istnienia wodza w sferze pedagogicznej, Grisebach rozróżnia między wychowaniem „ideologicznym“

a wychowaniem „właściwym“. Rozróżnienie to prowadzi go do zagadnienia losu w wychowaniu.

Wychowanie ideologiczne posiada zawsze jakąś teorię; stanowi ono pewien system i stara się go w praktyce zrealizować. Stawia więc cele i dobiera do nich odpowiednie środki. Lecz jakakolwiek jest ta teoria zawsze musi ona być zaczerpnięta tylko ze sfery historycznej, a więc bezodpowiedzialnej, gdyż jest jedynie toeorią naukową, a nie bezpośrednim i rzeczywistym życiem. Przeciwnie wychowanie „właściwe“ lub „istotne“ jest samym życiem wśród rzeczywistości bieżącej. Wychowujący się bierze udział w tym życiu jako jego czynny członek, znajduje się on w samej rzeczywistości realnej. Wskutek tej przynależności do sfery rzeczywistości bieżącej wychowanie to nie może być wcale teorią i ze sferą historyczną nic nie ma wspólnego.

Wychowanie ideologiczne może przyjmować dwie różne postacie: postać humanistyczną lub też postać naturalistyczną.

Ideologiczne wychowanie humanistyczne opiera się na wierze w ciągły duchowy rozwój ludzkości i w prawa, które tym rozwojem kierują. W epoce obecnej wierzy ono w moralne prawo obowiązku, które posiada bezwzględną wartość dla całej ludzkości oraz w to, że rozwój ludzkości zmierza do coraz wyższej doskonałości moralnej stanowiącej najwyższe dobro i będącej celem dla siebie. Lecz ideał najwyższego dobra jest właściwie nieosiągalny w realności życia. Może on tylko nam przyświecać, ale dotrzeć do niego nigdy nie potrafimy. Nawet nie jest on jednakowo pojmowany przez różnych ludzi i różnią się oni co do jego treści. Tak jednak być musi, gdyż żyją oni w rzeczywistości bieżącej, a najwyższe dobro należy do sfery historycznej. Jest ono bowiem produktem nauki i teoretycznego myślenia a nie realnym życiem. Tymczasem to, co poszczególni ludzie mogą uważać za dobro, jest produktem rzeczywistości bieżącej, nieuporządkowanej myślowo i pogmatwanej w swym skomplikowaniu. Dlatego ideologiczne wychowanie humanistyczne, nie posiadając swych źródeł w rzeczywistości bieżącej, jest zarazem obce tej rzeczywistości. Ma ono w sobie coś z utopii i może być przedmiotem wiary lu-

dzi zwykłych i pospolitej wiedzy „burżuazyjnej“, gdyż dla tej sfery moralność czerpana z rzeczywistości historycznej stanowi podstawę jej ideologii.

Druga odmiana wychowania ideologicznego: wychowanie naturalistyczne różni się wprawdzie co do treści od wychowania humanistycznego, ale mimo to dzieli z nim jego niedomagania. Wyprowadza się tutaj bieg rozwoju ludzkości nie z zasadniczego prawa moralnego, ale z przyrodzonych praw jej natury. Między materialnymi warunkami życia a rozwojem ludzkości zachodzi związek przyczynowy i on to decyduje o jej postępie. Kształtuje on bowiem wszystkie stosunki ludzkie i całą kulturę, stanowiąc podstawę dla wyjaśniania praw socjologicznych, gospodarczych, moralnych. To naturalistyczne pojmowanie rozwoju ludzkości wyraża się w różnych materializmach. Lecz i takie wychowanie, które za cel stawia sobie ten naturalny rozwój jednostki i razem z nią ludzkości, jest równie ideologiczne jak poprzednie. Opiera się ono także na pewnej naukowej teorii życia, wprawdzie nie humanistycznej, ale przyrodniczej, tworzy jego pojęciowy obraz, lecz wcale nie jest postawione wewnątrz życia, w sferze rzeczywistości bieżącej. Jako produkt myślenia teoretycznego cele jego leżą tak samo w sferze historycznej, jak cele wychowania humanistycznego. Naturalizm stanowi teorię ideologii „proletariackiej“, podobnie jak humanizm stanowi podstawę dla ideologii „burżuazyjnej“.

W obu wypadkach wychowanie ideologiczne opiera się na rzeczywistości nie takiej, jaką ona jest faktycznie, ale na pewnej jej fikcji powstałej z przekształcenia myślowego. Dlatego też cele stawiane przez nie są fantazyjne i noszą piętno subiektywizmu. Tymczasem realne życie jest „związaniem“ człowieka (Gebundensein), a nie wolnym subiektywnym działaniem zdążającym do ideału moralnego, jak tego pragnie wychowanie ideologiczne humanistyczne, lub też ku naturalnemu rozwojowi jednostek i ludzkości, jak żąda wychowanie naturalistyczne. Związanie to polega na tym, że człowiek żyjąc w sferze rzeczywistości bieżącej jest krępowany w swym działaniu i sposobie życia przez nieuporządkowaną rzeczywistość i napotyka z jej strony na opory przeciwne sobie. Opory te po-

chodzą częściowo od świata naturalnego, przyrody żywej i martwej, a częściowo od świata społecznego, od innych ludzi. Wprawdzie czasami udaje się człowiekowi przezwyciężyć opory przyrodnicze, o ile opanuje przyrodę i każe jej sobie służyć. Jeżeli natomiast pragnie on przezwyciężyć opór innych ludzi, to musi do tego użyć jakiejś siły niszczącej ich lub przynajmniej przekształcającej dla swoich celów: a więc przemocy, groźby, przekonywań, podejścia, pochlebstwa itp. Ale w każdym wypadku zachodzi mniej lub więcej skrajne niszczenie ludzkiej rzeczywistości w naszym otoczeniu. Istnienie bowiem innych ludzi wokół nas jest stale złączone z pewnymi roszczeniami i wymaganiami ich skierowanymi ku nam (Ansprüche). Ale i z naszej strony spotykają ich samych znów nasze roszczenia. Powstaje stąd proces dialektyczny, w którym ścierają się przeciwieństwa i który ostatecznie w jakiś sposób kształtuje stosunki między nami a innymi. Wymagania innych od nas stanowią tezę, wymagania nasze wobec nich antytezę, a rezultatem przeciwieństwa tezy i antytezy jest jakaś synteza objawiająca się w naszym działaniu. Stąd rzeczywistość bieżąca jest pełna pogmatwań i bezkształtności i biegnie w zawiłym procesie dialektycznym.

Wychowanie „właściwe" jest życiem w tej rzeczywistości pełnej zmagań dialektycznych. Dzięki nim brak tu jakiejkolwiek prawidłowości i dlatego wychowawca nie może być wodzem młodzieży. Jest on nim jedynie w wychowaniu ideologicznym. Aby być wodzem musiałby całkowicie panować nad ich życiem w myśl reprezentowanej przez siebie jakiejś idei, a wtenczas przeniósłby zarówno swoje życie jak też ich życie ze sfery rzeczywistości bieżącej w sferę historyczną. Tymczasem faktycznie musi on pozostawać razem ze swoimi wychowankami w sferze rzeczywistości bieżącej, a tutaj jego wymagania wobec nich spotykają się z ich wymaganiami, różniącymi się od jego roszczeń. Natrafia więc na zwykły ludzki opór i gdyby go w jakiś sposób zdołał przełamać, to nastąpiłoby zniszczenie w nich ich ludzkiej istoty i faktyczne przerwanie procesu dialektycznego, a tym samym przerwanie stawania się ludzkiej rzeczywi-

stości i całej kultury. Rezultatem tego byłby marazm ludzkości.

Grisebach nie mówi nam w jakim kierunku idzie ten cały proces dialektyczny i rozwój rzeczywistości ludzkiej. W każdym razie jednostka znajduje się wśród tej rzeczywistości, żyje wśród niej i jest od niej zależna. W niej znajduje ona swój „los". Ostatecznie więc wychowanie właściwe jest związane z losem człowieka, który jest niczym innym, jak rzeczywistością bieżącą, wśród której wypadło mu żyć. Tak więc los nabiera znaczenia ciaśniejszego empirycznego jako faktyczna rzeczywistość, z którą jesteśmy związani. Tylko ideologiczne wychowanie może pragnąć uwolnić człowieka od jego losu tak pojmowanego, ale niestety jest ono fikcją. Wychowanie właściwe znajduje w nim swe granice. Ponieważ „historyczny rozwój jest losem", jak twierdzi Grisebach, przeto los ten musi być „posłusznie wykonany" przez człowieka i nie może być przez niego opanowany np. za pomocą wiedzy. Zadania życiowe każdego z nas są wyznaczone przez innych i musimy je spełnić z poddaniem się. Mamy więc iść z nimi, ulegając ich losowi i naszemu własnemu bez dociekania, dokąd on nas prowadzi, bo tego nigdy nie zdołamy przeniknąć. Wobec takiego już wyraźnie skłaniającego się ku fatalizmowi postulatu poddania się losowi wychowanie ma na celu jedynie uświadomienie o rzeczywistości tj. o tym, że inni stawiają nam swe wymagania, że musimy je podjąć, że muszą się one ścierać z naszymi własnymi wymaganiami stawianymi naszemu otoczeniu. Wychowanek ma oddawać się dialektycznemu procesowi rzeczywistości i przez to oddawanie się uczestniczyć w jej tworzeniu się. Jeżeli wśród tego procesu zechcemy dopatrywać się jakiejś prawidłowości i kierunku rozwojowego, to opuszczamy płaszczyznę sfery bieżącej i odpowiedzialności, a wkraczamy w sferę historyczną i bezodpowiedzialną, a razem z nią w wychowanie ideologiczne.

* * *

Tak więc szukając oparcia dla celu wychowania w losie człowieka, właściwie Grisebach zaprzecza możliwości postawienia tego celu, jeżeli ma to być cel leżący w sferze rzeczywisto-

ści bieżącej, a więc według jego pojmowania pełny i właściwy. Tylko bowiem na stanowisku ideologicznym jest u niego możliwy cel wychowania, ale cel ten będąc produktem teoretycznego myślenia, jest sztuczny. Wywód zatem celu wychowania z losu człowieka prowadzi w gruncie rzeczy do sceptycyzmu pedagogicznego. Twierdzić bowiem, że celem tym jest oddanie się losowi, przyjmowanie wymagań innych i stawianie im swoich, znaczy nie dawać wychowawcy *żadnej* wskazówki, jak on ma wychowywać. Zasadnicza sprawa bowiem pozostała tu niewyjaśniona: jest nią moment kierunku działania człowieka i sposobu rozstrzygania kolizji, które muszą się zjawić, skoro wzajemne rozszczenia ludzi względem siebie nie są zgodne. Spotykając się z wymaganiami stawianymi nam przez innych, musimy się do nich jakoś ustosunkować. Lecz jak? Według jakich zasad lub norm ma to nastąpić? Zapewne Grisebach nie pragnie, aby każdy człowiek ulegał bez reszty roszczeniom innych. Przecież wtenczas wogóle znikłyby wszelkie roszczenia jednych do drugich i musiałby ustać cały proces dialektyczny rozwoju ludzkości. Ile więc mamy uwzględnić z cudzych pretensji, a ile zachować z naszych własnych? Gdybyśmy to zagadnienie chcieli rozstrzygnąć na podstawie jakichkolwiek zasad, to oczywiście według Grisebacha popadlibyśmy w wychowanie ideologiczne. Wprawdzie można je pozostawić nierozstrzygnięte i zdać się na los, wierząc, że tę syntezę rozszczeń innych i naszych jakoś on załatwi, że więc bez przyczynienia się naszego wzajemne uwzględnienie pretensji pójdzie drogą wyznaczoną przez los. Ale wtenczas los nabiera charakteru fatalistycznego, do czego faktycznie teoria pedagogiczna Grisebacha się skłania, może nie w sposób jawny, ale przynajmniej domyślny. Bo ostatecznie według niej człowiek jest faktycznie pozbawiony wszelkiej wolności: nie on kieruje swoimi rozstrzygnięciami, ale odbywają się one bez jego przyczynienia się, pod wpływem jakiejś niewymienionej wyraźnie predestynacji.

Nie trudno też dojrzeć, skąd dla Grisebacha wyrastają te trudności. Tkwią one u podstaw całego jego systemu, bo w samym rozróżnieniu dwu rzeczywistości i takim ich od siebie oddzieleniu, że nie ma przejścia od jednej do drugiej. Przeciw-

stawiając je sobie Grisebach właściwie przeciwstawia sobie dwie inne sfery: poznanie i stawanie się. Sfera historyczna to sfera myśli i poznania. Wszystko tu jest wykończone i uporządkowane, ale zarazem uproszczone i bez ruchu, nieodzwierciedlające rzeczywistości w jej zmianach. Poznanie jest więc możliwe nie w odniesieniu do zmian, ale w odniesieniu do skończonych, zamkniętych bytów, do czegoś „statycznego“. Jest to pogląd zbliżony do filozofii Eleatów, dla których też przedmiotem poznania mógł być jedynie niezmienny byt, ale nie zmiany. Natomiast rzeczywistość bieżąca u Grisebacha składa się z samych czystych zmian i dlatego jest nieuporządkowana i bezkształtna. Jako taka ciągła zmiana właściwie nie może być objęta przez nasze poznanie bez przekształcenia jej w naszych myślach w coś niezmiennego i uporządkowanego. Możemy w niej żyć i działać, ale nie możemy jej poznawać. Jako pełna zmiana jest ona czymś „dynamicznym“. Jest to znów pogląd przypominający Heraklita, dla którego „wszystko płynie“. Jak między niezmiennym bytem Eleatów nie ma przejścia do ciągłej zmiany Heraklita, tak też nie ma go u Grisebacha między dwiema sferami rzeczywistości. To zaś zaprzeczenie możliwości przejścia powoduje wszelkie dalsze konsekwencje, a więc niemożliwość wyznaczenia celu wychowania w sferze bieżącej lecz tylko w sferze historycznej, nieistnienie wodzostwa w pierwszej z nich lecz tylko w drugiej, sztuczność wychowania ideologicznego jak też fatalizm, w wychowaniu właściwym. Tak więc sceptycyzm pedagogiki Grisebacha ma swe źródło w kolizji między filozofią Eleatów i Heraklita. I tutaj starożytność sięga swą myślą w nasze czasy.

* * *

Jeżeli pojęcie losu włączone w system pedagogiczny Grisebacha doprowadza go do sceptycyzmu, to to samo pojęcie również rozumiane w znaczeniu ciaśniejszym empirycznym prowadzi inny system pedagogiczny do pozytywnego celu wychowania i to celu o charakterze społecznym. Tak właśnie jest w poglądach pedagogicznych W. Flitnera (Die Lehre vom Schicksal und Aufgabe des Menschen, Die Erziehung, 1934).

Flitner uznaje również, że człowiek żyje wśród jakiegoś

„losu“, który w wysokim stopniu jest od człowieka niezależny. Los ten stanowią warunki życia każdej jednostki, a więc pewna faktyczna rzeczywistość. Zadaniem wychowania jest uświadomić jednostkę, jaki jest ten los, który świat jej zgotował, oraz pouczyć, czym ona jest wobec losu i jak powinna się wobec niego zachować.Wtenczas wychowanie spełniając te zadania staje się „n a u k ą ż y c i a“ (Lebenslehre). Nie jest to jednak nauka jedynie intelektualistyczna dająca pouczenia o wyglądzie naszego losu i naszej w nim roli. Zmierza ona bowiem do tego, aby człowiek faktycznie w swych czynach zajmował pewne stanowisko wobec swego losu, aby więc działając w ten sposób posiadał charakter. Takie jednak wychowanie, które by starało się wytworzyć charakter w znaczeniu zdolności zajmowania stanowiska wobec losu, właściwie zdaniem Flitnera nie istniało w dobie współczesnej. Najbardziej może było do niego zbliżone wychowanie religijne, gdyż wskazuje ono człowiekowi rolę, jaką ma spełniać w stosunku do swego losu. Jest to jednak wychowanie jednostronne w tym znaczeniu, że nie obejmuje całości losu człowieka i pomija taką jego sferę, jak położenie towarzyskie, zawodowe, polityczne, gospodarcze itp. Wychowanie to, nie wkraczając w te dziedziny, nie okazuje wychowankowi wyglądu jego losu od tych stron i nie daje mu dyrektyw, jak ma tu postępować.

„Nauka życia“, chcąc spełnić swe zadanie, musi oczywiście podać uczniowi pewne reguły, zasady i normy postępowania wśród swego losu. Reguły te mogą być jedynie ogólne i występować jako ogólne maksymy. Lecz jako ogólne zasady mogą one tylko wtenczas stać się zrozumiałe i mieć znaczenie dla wychowanka, jeżeli zostaną przez niego zaczerpnięte ze szczegółowych i konkretnych wypadków jego życia, z jego własnego doświadczenia. Musi on widzieć je spełnione przez swoje otoczenie, słyszeć formułowane przez innych, musi sam według nich postępować i mieć tę świadomość, że według nich postępuje. Aby więc nauka życia była skuteczna, samo środowisko musi być przesiąknięte zasadami, formami postępowania i wartościowania, musi posiadać pewien „styl“. Wtenczas ogólna reguła postępowania zaczerpnięta z tego konkretnego podłoża jest zrozumiała i może być ujęta w formę abstrakcyjną. I właśnie

dzięki swemu pochodzeniu od konkretnych i szczegółowych wypadków może ona znów działać w nowych szczegółowych wypadkach i być w nich stosowana przez wychowanka.

Nie trzeba jednak sądzić, że skoro człowiek spotyka się z losem jako pewną faktyczną rzeczywistością, to musimy tę rzeczywistość pojmować fatalistycznie. Wręcz przeciwnie: człowiek może nie poddawać się losowi. Jest to tym bardziej możliwe, że dla Flitnera na los składa się nie tyle rzeczywistość naturalistyczna, a więc cała przyroda z jej prawami i faktami, ale przede wszystkim rzeczywistość ludzka i społeczna. A rzeczywistość humanistyczna jest w dużej mierze wytworem ludzi, więc musi widocznie zależeć, jeśli nie od woli poszczególnego człowieka, to od pewnej woli zbiorowej czy też od jakichś sił historycznych, które w pewnej epoce w duszach ludzkich się budzą i stają się przyczyną przekształcania przez nich dotychczasowej prawidłowości życia na inną. Leży ona w znacznej mierze w ręku samych ludzi. Jeżeli tedy zjawia się taka epoka, że zasady postępowania ogółu, które dotąd panowały niepodzielnie, przestają mieć kierownicze znaczenie i stają się tylko tworami myślowymi nie realizowanymi w naszym działaniu, to następuje „k r y z y s“ życiowy, a pokolenie, które w nim żyje, widząc niewystarczalność systemu zasad, które w nie wszczepiano, gardzi nimi i uznaje indywidualizm i antymoralizm. Indywidualizm ten jest tylko negatywny, gdyż stanowi go wyłamywanie się z pod autorytetu zasad minionej epoki i postępowanie według subiektywnych zachcianek, a nie według norm przyjętych przez ogół. Antymoralizm jest również tylko zwróceniem się przeciw trybowi dotychczasowego życia. Ale kryzys taki istnieje tylko jako epoka przejściowa, po której znów musi powstać życie uporządkowane z nowym systemem zasad i norm działania.

Wychowanie tedy, które jako „n a u k a ż y c i a“ ma być oparte na „losie“ człowieka, m u s i przede wszystkim o k a z a ć u c z n i o w i, czy ten j e g o „l o s“ stanowi rzeczywistość uporządkowana według pewnych zasad, czy też żyje on w epoce kryzysu. Drugie jego zadanie, a mianowicie: wskazać uczniowi, j a k w ś r ó d s w e g o l o s u m a p o s t ę p o w a ć, nie jest widocznie zawsze do spełnienia, sko-

ro Flitner rozróżnia między losem w epoce uporządkowanej a losem w epoce kryzysu. W epoce bowiem uporządkowanej, w której są spełniane przez ogół pewne stałe zasady postępowania, nauka życia może pouczać, jak wśród losu należy postępować. Dyrektywy te bowiem czerpie ona właśnie z tego losu tj. z rzeczywistości, która nas otacza. Lecz w czasie kryzysu ustaje ważność dotychczasowych zasad, a nowe jeszcze nie są powszechnie przyjęte i stosowane. Można wtenczas wprawdzie okazać wychowankowi, że jego losem jest kryzys, ale nie można spełnić drugiego zadania wymaganego przez „naukę życia". W samym bowiem jego „losie" nie zawierają się zasady, których on powinien się trzymać, a także wychowawca nie może przewidzieć, jakie one będą, kiedy kryzys przekształci się na epokę uporządkowaną. Z dwóch tedy zadań „nauki życia": okazania wychowankowi „losu" i podania zasad postępowania w nim, obie są do spełnienia w epoce rzeczywistości trwałej i uporządkowanej. Wtenczas spełnienie pierwszego jest zarazem spełnieniem drugiego zadania, gdyż zasady postępowania są już zawarte w wyglądzie losu. Natomiast w epoce kryzysu tylko pierwsze jest dla wychowawcy wykonalne, a z drugiego musi on zrezygnować. Wynika też stąd, że postawienie celu wychowania jest możliwe tylko w pierwszym wypadku; wtenczas bowiem znamy prawidłowość rzeczywistości i celem wychowania może być dla nas przygotowanie jednostek do życia w tej prawidłowości. Natomiast w drugim wypadku stawianie celów wychowania nie jest możliwe. Epoka bowiem bieżąca jest chaotyczna i bez zasad, a przyszłe ukształtowanie się nie jest nam znane. W ten sposób teoria Flitnera prowadzi do półsceptycyzmu pedagogicznego, pozwalając wyznaczyć cel wychowania tylko w pewnych okresach życia ludzkości. Ponieważ jednak w czasach uporządkowanych celem tym jest przystosowanie się do powszechnie uznawanych zasad, więc wprawdzie nie mamy wtenczas do czynienia ze sceptycyzmem ale za to zjawia się w jego miejsce oportunizm pedagogiczny: żyć życiem epoki, w której znaleźliśmy się, przystosować się do niej, nie patrzyć w przyszłość i nie dążyć do jej ukształtowania według pewnych naszych ideałów, oto konsekwencje, do których prowadzi ta bardziej umiarkowana pedagogika losu.

* * *

Przedstawione poprzednio dwa systemy pedagogiki opartej o los człowieka są wprawdzie zgodne w pojmowaniu losu jako faktycznej rzeczywistości, w której żyjemy. Zachodzi w nich jednak zasadnicza różnica, gdy idzie o odpowiedź na zagadnienie, jaka jest treść tej rzeczywistości. U Grisebacha bowiem rzeczywistość stanowiąca los jest pojmowana szerzej niż u Flitnera. W pierwszym wypadku tworzy ją całość zjawisk i faktów istniejących w naszym otoczeniu, w drugim zaś jest ona raczej zacieśniona do otoczenia humanistycznego i społecznego. Tylko bowiem w tym otoczeniu można mówić o kryzysie; otoczenie naturalistyczne żadnego kryzysu nie przechodzi, gdyż działają tu niezmienne prawa przyczynowe. Kryzys może dotykać jedynie świata kultury i społeczeństwa, które podlegają normom wartości i powinności, a nie prawom koniecznym. To też to zacieśnianie losu do samych spraw humanistycznych jest szczególnie charakterystyczne dla współczesnej pedagogiki niemieckiej kierunku narodowo - socjalistycznego. Jej staraniem jest wyprowadzić cel wychowania z losu pojmowanego w znaczeniu empirycznym. Dlatego też posługuje się ona pojęciem „związania" człowieka ze swoim środowiskiem, epoką i narodem. Lecz równocześnie kładąc nacisk na wychowanie narodowe pedagogika ta musi zacieśnić pojmowanie tej rzeczywistości, która stanowi los. Nie może to już być rzeczywistość szersza, obejmująca także zjawiska i fakty przyrodnicze, ale należy do niej jedynie to, co jest humanistyczne. Szersze bowiem pojmowanie losu, które włącza weń także świat przyrodniczy i w zasadzie daje przez to pierwszeństwo prawom koniecznym a nie normom powinności, prowadzi zasadniczo do troski o materialny byt jednostki, o osobiste powodzenia i niepowodzenia dotyczące wyłącznie jej samej. Ludzkość rozpada się tu na zbiór jednostek, z których każda ma swój osobisty los. Inaczej jest, gdy pojęcie losu zwęży się do rzeczywistości humanistycznej i to do pewnej określonej grupy społecznej np. narodu. Teraz los osobisty staje się zależny od losu narodu; sprawy bowiem osobiste muszą być kierowane przez sprawy ogólniejsze. Decydujące jest więc nie powodzenie lub niepowo-

dzenie jednostki, ale całości narodu. To też pedagogika niemiecka, która jest wybitnie pedagogiką narodową, musi dążyć do zacieśnienia pojęcia losu do ram rzeczywistości humanistycznej.

* * *

Jakież jednak wskazania możnaby wysnuć z rozważań nad pedagogicznym znaczeniem losu? Wydaje się niewątpliwe, że faktyczna rzeczywistość, w której wypadło nam żyć, stawia pewne granice zamierzeniom i zabiegom wychowawczym: nie wszystkie zmiany w psychice wychowanka pomyślane przez wychowawcę dadzą się przeprowadzić. Rozważania dotychczasowe wskazują, że w otaczającej nas rzeczywistości trzeba odróżnić d w i e s t r o n y: znajdują się w niej bowiem takie składniki, które odnoszą się przede wszystkim do jednostki wyodrębnionej od społeczeństwa i narodu, oraz takie, które są związane z położeniem narodu w pewnym okresie czasu. Do pierwszych składników należą np. osobiste właściwości jednostki, fizyczne i psychiczne, określane często jako jej indywidualne „zadatki", oraz wszystkie okoliczności najbliższego otoczenia, które ona zastaje jako gotowe, a więc np. stan kultury i zamożności rodziców, ich poziom moralny, obyczajowy itp. Do drugich należy położenie narodu, do którego jednostka należy, a więc np. jego przeszłość historyczna, jego charakter, obecny stan kulturalny, gospodarczy, moralny, polityczny itd. Pierwsze składniki, które możemy nazwać o s o b i s t y m i nie stają luźnie obok drugich, posiadających c h a r a k t e r o g ó l n o ś c i, lecz zachodzi między obiema dziedzinami wzajemna zależność.

Rozróżnienie obu grup składników losu pojmowanego w znaczeniu ciaśniejszym empirycznym jest dla wychowania o tyle ważne, że pierwsze z nich mogą w znacznie wyższym stopniu podlegać zmianie spowodowanej przez jednostkę, której one dotyczą jako jej los, niż drugie. Osobiste składniki losu są istotnie o wiele bardziej zależne od nas samych niż składniki ogólne i nasze własne działanie może je układać według naszych zamierzeń i woli znacznie częściej niż to jest możliwe w odniesieniu do losu całości narodu. Zapewne wśród osobistych warunków naszego życia znajdziemy wiele takich okoliczności, których nie potrafimy zmienić. Zdaje się to odnosić

np. do tzw. konstytucjonalnych cech naszego organizmu i naszej struktury psychicznej. Codzienne jednak doświadczenie wskazuje na to, że wiele z tych okoliczności naszego losu pozostaje w dużym stopniu w naszych rękach: możemy więc przekształcać nie tylko wiele naszych właściwości psychicznych i fizycznych, ale także nasze otoczenie przyrodnicze i ludzkie i czynnie wkraczać w otaczającą nas rzeczywistość. O przysposobienie do tego rodzaju zmian, które by polepszyły nasz los, idzie właśnie wychowaniu i nauczaniu. Wszakże rezultat wychowania ma być taki, aby jednostka wpływając na siebie i na swoje otoczenie potrafiła kształtować swój własny los i los innych. Idzie więc o to, aby nie poddać się losowi i nie być nim „związanym", ale wręcz przeciwnie, aby go przezwyciężać i układać według własnych zamysłów. A chociaż nie zawsze się to uda, to wychowanie powinno uzbrajać do takiej walki życiowej.

Natomiast zmiana składników rzeczywistości związanych z położeniem narodu jest o wiele trudniejsza, chociaż także nie jest wykluczona. Główna trudność leży w tym, że dla rodzaju i wyglądu tych składników o wiele większe znaczenie ma przeszłość i wytworzony przez nią charakter narodu, niż gdy idzie o warunki osobistego życia jednostki. Ponadto nad zmianą ich musi zgodnie pracować jeśli nie cały naród, to przynajmniej bardzo znaczna jego większość. Wszelkie rozbieżności stają się tutaj bardzo wielką przeszkodą w układaniu losów narodu. Aby taka zgodność była możliwa, naród musi się przejąć jedną jakąś ideą nie tylko w swoich myślach i uczuciach, ale też w swej woli i w swym działaniu. Tylko taka gorąca idea potrafi napiąć jego wolę tak dalece, aby stał się on zdolny do urabiania biegu własnej historii, podobnie jak wytężona wola jednostki pozwala jej wywalczyć sobie własny los. Stąd też wszelkie wychowanie narodowe musi przykładać szczególniejszą wagę do budzenia takiej idei.

Dodajmy jeszcze, że różne odcienia pedagogiki pragmatycznej dążą przede wszystkim do tego, aby przygotować człowieka do uporania się ze swoim własnym, osobistym losem. Głosząc hasła wyżycia się indywidualnego i uzyskania powodzenia w życiu, kierunki te dbają właśnie o jednostkę. Los ca-

łości jest na dalszym planie. Inaczej postępuje pedagogika narodowa: żąda ona raczej od jednostki ofiary z własnego indywidualizmu i powodzenia na rzecz całości. Wychowanie troszczące się o osobisty los człowieka schodzi teraz na dalszy plan a głównym celem staje się budzenie troski i wysiłków na rzecz losu narodu. Warunkiem do tego jest zaszczepianie pewnej idei jednolitej u wszystkich członków narodu, która by napełniała ich takim entuzjazmem, aby zawsze zgodnie mogli się nią kierować. Dlatego wychowanie narodowe musi być zawsze ideologiczne. Lecz taka ideologia narodowa często w wielu swoich składnikach zależna od obecnego położenia narodu, ale też w pewnych innych trwająca bez zmian przez wieki, musi wyrastać z duszy narodu. Nie może ona być wykoncypowana sztucznie i narzucona narodowi przez prostą reklamę, jak też nie może czerpać sił z rozumowych rozważań i uzasadnień, bo musi być jego wiarą. Dlatego też wychowanie narodowe musi zawsze być dogmatyczne a nie rozumowe. Tylko gdy idzie o wychowanie dla układania osobistego losu można posługiwać się momentami intelektualistycznymi i przemawiać do rozumu. Argumenty i środki rozumowe są jednak mało skuteczne tam, gdzie ostatnią instancją jest wiara.

LEON LINKIEWICZ.

PRACA JAKO CZYNNIK WYCHOWUJĄCY

Na wstępie uważam za wskazane ustalić znaczenie dwóch pojęć, zawartych w tytule: „pracy“ i „czynnika wychowującego“.

W pojęciu pracy, według prof. Nawroczyńskiego, cztery należy wyróżnić momenty. „Po pierwsze, każda praca zmierza do jakiegoś c e l u, po drugie, osiągnięcie tego celu musi być połączone z p r z e z w y c i ę ż a n i e m o p o r ó w zewnętrznych i wewnętrznych, po trzecie, osoba pracująca dla przezwyciężenia tych oporów musi się zdobywać na długotrwałe i systematyczne w y s i ł k i, po czwarte wreszcie, wysiłki te powinny pozostawić po sobie jakiś w a r t o ś c i o w y w y n i k[1]),

[1]) B. Nawroczyński, Zasady nauczania. 1931. Str. 174.

który niekoniecznie ma być identycznym z zamierzonym celem pracy.

Te momenty, zdaniem autora, powinny się znaleźć w każdej pracy, tak fizycznej jak umysłowej. Bez nich trudno byłoby nazwać jakąś czynność pracą, choćby niektóre z tych składników wchodziły w jej zakres. I tak nie nazwalibyśmy pracą takiej np. czynności, jak bezcelowe kopanie i zasypywanie tego samego dołu.

Drugim pojęciem jest „c z y n n i k w y c h o w u j ą c y". „Wychowywać", zdaniem wielu wybitnych przedstawicieli pedagogiki teoretycznej, jest to samo, co realizować kulturę w jednostce. Zatem czynnik wychowawczy to będzie taki czynnik, który daje możność jednostce zetknięcia się z możliwie największą liczbą dóbr kulturalnych, pcha ją ku najwyższym ideałom: prawdy, dobra, piękna, prawa, sprawiedliwości itd., oraz na tej podstawie tworzy w niej samostawającą się odrębną, indywidualną strukturę duchową, osobowość samorządną.

Praca zaś, która chce być czynnikiem wychowującym, musi być to tego rodzaju praca, która najskuteczniej sprzyja rozwojowi fizycznemu i duchowemu człowieka, podnosi go na coraz wyższe szczeble kultury indywidualnej i społecznej, moralnej i intelektualnej.

Z zajętego stanowiska wynika, że nie zgadzamy się z pojęciem pracy w pedagogice sowieckiej, której chodzi jedynie o czysto zewnętrzne wyniki pracy, o jak największą produkcję towarów. Nam chodzi o wyżej wspomnianą strukturę duchową wychowanka, jako rezultat wychowawczy pracy,

Nauczanie i wychowanie jest czynnikiem bardzo ważnym, ale nie powiedział bym najważniejszym, bo przychodzi z zewnątrz, od nauczyciela i choćby było prowadzone w sposób najdoskonalszy, samo przez się, ani umysłu ani charakteru wychowanka wykształcić nie potrafi.

Osobistą, własną pracę ucznia uważam za najważniejszy i zasadniczy czynnik w wychowaniu. Nauczanie zaś jako środek prowadzący do niej.

W pedagogii chodzi jednak o to, aby praca wychowanka nie była źle pojęta i tym samym bezpłodna dla rozwoju

charakteru i osobowości. Musi ona odpowiadać pewnym wymaganiom, opartym na znajomości fizjologii, psychologii i środowiska dziecka.

Omówić tedy, jaki charakter ma nosić praca, jakie powinna posiadać cechy i właściwości, aby miała wartość wychowującą, będzie zadaniem dalszej części niniejszego artykułu.

I.

To, że praca powinna być dostosowana do wieku, oraz sił fizycznych i umysłowych dziecka, rozumie się samo przez się, gdyż w przeciwnym razie nastąpi prędkie zmęczenie zniechęcenie i otępienie i nie osiągnie pożądanych rezultatów.

Chodzi więc przede wszystkim o inne zadania, mianowicie, żeby wychowawca, wprowadzając dzieci do pracy, umiał uwzględnić ich psychikę, co więcej, by umiał wykorzystać poszczególne prawa psychologiczne dla celów wychowawczych. Do takich momentów psychicznych, ułatwiających pracę, należy z a i n t e r e s o w a n i e.

Zainteresowanie jest dyspozycją psychiczną, polegającą na „gotowości do przeżyć, skierowanych na przedmiot dla nas wartościowy“.[2]) Do istoty zainteresowania należy „siła, będąca wyrazem zamorzutnych potrzeb organizmu“.[3]) „Zainteresowanie zawiera w sobie dążność do zaspokojenia naturalnych skłonności“.[4])

Z tych określeń widzimy, że zainteresowanie ma charakter dynamiczny. Istotnie, gdy się uwzględni sferę zainteresowań dzieci, to uwaga ich staje się czynna i trwała. I dlatego takim zajęciom, jak: łowienie ryb, poszukiwanie gniazd ptasich, przyglądanie się pracy kowala, stolarza i t. d. dzieci nieraz całymi godzinami potrafią się oddawać i to bez widocznego zmęczenia.

Tak samo w klasie szkolnej łatwo zaobserwujemy, że stopień uwagi i udział w lekcji uzależniony jest od zinteresowania. Jakże charakterystyczne i wielomówiące są sposoby

---

[2]) Nawroczyński, dz. c. 156.
[3]) Rowid. Szkoła twórcza, 206
[4]) Ostrowski, Szkoła życia, 73.

podnoszenie rąk na znak chęci odpowiedzi. Wskazują one z jednej strony na treść zainteresowania, z drugiej — na stopień zainteresowania.

W pracy powinniśmy dążyć do tego, aby zainteresowanie było samorzutne t. j. istniejące i bez podniety zewnętrzej, tudzież czynne t. j. zdolne do wysiłków i dowolnej uwagi. Dzięki takiemu zainteresowaniu impuls do pracy mieści się wewnątrz wychowanka, co jest bardzo ważne z punktu widzenia pedagogicznego, gdyż wychowawca nie potrzebuje się uciekać do bodźców zewnętrznych jakimi są: przymus, groźba kary, lub obietnica nagrody. Zwalczanie przeszkód, zdobywanie się na wysiłki li tylko z przymusu, nie zdolne jest wykształcić w wychowanku stałej uwagi, ani trwałej sumiennej działalności. [5])

Dlatego wychowawca powinien poznać życie fizyczne i duchowe dziecka, uwzględnić jego sferę zainteresowań, pytania, ciekawość, tudzież jego skłonności indywidualne, społeczne, naukowe, sportowe i t. p. Im to poznanie będzie głębsze, tym łatwiej dobierze odpowiedni materiał dydaktyczny i trafniejsze metody i sposoby pracy. Słusznie Dewey domaga się, aby programy szkolne miały charakter nie statyczny, lecz dynamiczny t. zn. by „uzależniały materiał i tematy od przeżyć, potrzeb i czynności dzieci, oraz ich faz rozwojowych“, [6]) czyli ich zainteresowań.

Zainteresowanie w pracy jest bodajże najważniejszym czynnikiem, z którego, jak zobaczymy, szereg dodatnich stron pod względem wychowawczym wypłynąć powinno. Dlatego zwolennicy kierunku pedagogicznego, występującego pod hasłem szkoły pracy, domagają się, aby reforma pedagogiczna polegała na zmienieniu stosunku uczniów do wszelkiej pracy: praca ma być oparta na samorzutnych zainteresowaniach.

II.

Naturalnym skutkiem zainteresowania jest **p o s t a w a a k t y w n a** wobec przedmiotu pracy. Co to jest aktywność w pracy? Pracę aktywną czyli czynną przeciwstawia się pracy

---

[5]) Por. Rowid, dz. cyt. 47; Ostrowski, dz. cyt., 91.

[6]) Rowid, dz. cyt. 206.

biernej. Szkole tradycyjnej zarzuca się właśnie to, że przyzwyczajała dzieci do pracy biernej.

W pracy biernej rola dziecka jest receptywna, polegająca na słuchaniu i przyjmowaniu tego, co nauczyciel mówi, lub na wykuwaniu z książki, według z góry ustalonych reguł. Do takiej pracy szkoła zmuszona jest skupiać młodzież mechanicznie. Nie patrząc na zainteresowanie z jej strony, stosuje jednostajny program i metody. Słowem, w wypadku tym, punkt ciężkości leży poza dzieckiem, nie zaś w jego instynktach i własnych czynnościach, tych hasłach, nowoczesnej pedagogii. [7])

Prawdziwe bowiem zadośćuczynienie impulsom i zainteresowaniom jest związane z czynną pracą. Warunkiem tej pracy jest przede wszystkim to, aby w podmiocie pracy jasno zarysował się cel danego zadania. Cel ten winien być przedstawiony w formie powabnej i jako mający znaczenie dla danej osoby. Zadanie tak postawione budzi w wychowanku odpowiednie uczucia: zapał, żądzę nowości i osiągnięcia celu, upór, radość i t. d., a następnie odpowiednie postanowienia, dążenia i pomysły. Dzięki temu samorzutnie zaczyna zbierać materiał, szukać odpowiednich środków, pokonywać przeszkody, zdobywać się na wysiłek, słowem wytwarza się swego rodzaju walka, na polu której zapoznaje się z materiałem, wyrabia pomysłowość, cierpliwość, wytrwałość, hart woli, żywość, rozszerza zakres swej wiedzy i zdobywa zalety charakteru. [8]) Oto praca czynna, albo krótko czyn, „który kształtuje charakter“, bo „nosi na socie piętno gruntownej rozwagi jako największego starania i uczciwości bezwzględnej“. [9]) Taka dopiero praca wyzwala siły i energje, tkwiące w psychice dziecka. W niej bowiem dziecko całe się wyraża. — Wszystkie jego władze fizyczne, psychiczne, emocjonalne mają sposobność do działania, nie tak, jak w pracy biernej, gdzie właściwie największą rolę pa-

---

[7]) Zob. Dewey, Szkoła i społeczeństwo. Kerchensteiner, Pojęcie szkoły pracy.

[8]) Por. Dewey, dz. cyt., 28; G. Kerschensteiner, Pojęcie szkoły pracy (Lwów — Warszawa 1926) 103 — 105; A. Ferrière, L'école active (Geneve — Paris, 1922) 265.

[9]) Kerschensteiner, dz. cyt., str. 49.

mięć musi odgrywać. W aktywnym wyrażaniu swoich zainteresowań, myśli, uczuć, zdolności, dziecko daje niejako coś z siebie, przez co nietylko rozszerza się widnokrąg umysłowy, lecz także wyrabia się charakter. [10])

III.

Widzimy tedy, że do pracy aktywnej potrzebny jest pewien wysiłek duchowy, tudzież znaczna doza swobody,

Rola nauczyciela przy pracy czynnej dziecka staje się bardziej drugorzędna, bo tylko doradcza. Naprowadza on ucznia, zgodnie z zasadami ekonomii pracy, pobudza do samokontroli, lecz nie narzuca gotowej treści ni formy, zostawiając pole dla inicjatywy własnej ucznia, a z czasem i twórczości.

Przeciwnie jest w pracy biernej. Ciągłe nakazy, ścisłe wytykanie dróg postępowania czynią pracę bezduszną i mechaniczną, a w skutkach przynoszącą nikłe rezultaty, owszem zdolne są wypaczyć charakter, stwarzając typy bierne, niezaradne, nawet obłudne, a to przez dawanie okazji do powierzchownego odrabiania lekcji, posługiwania się cudzymi wynikami, do zewnętrznej uległości przy wewnętrznej niechęci lub nawet buncie.

Ponieważ nakazy przychodzące z zewnątrz, bez wewnętrznego uznania, nie kształcą obowiązkowości, dlatego najgłębsi przedstawiciele kierunku pedagogicznego „szkoły pracy" dążą do tego, aby praca ucznia „jak najmniej była podobna do ciężkich robót skazańców, jak najbardziej zbliżała do twórczości filantropów, artystów i filozofów". [11]) Ich bowiem praca najwięcej może jest przesiąknięta swobodą, inicjatywą i samodzielnością, z którą to pracą oni sami niejako wzrastają wewnętrznie. To wychowanie do samodzielności jest szczególniej potrzebne narodom z natury biernym, a więc i Polakom, zwłaszcza, jak słusznie zauważył Ostrowski, na kresach, [12]) gdzie wyjątkowe warunki lokalne wymagają nieraz osobliw-

---

[10]) Zob. Nawroczyński, dz. cyt., 62.

[11]) Nawroczyński, dz. c., 177.

[12]) Ostrowski, Żywa szkoła, 59.

szej taktyki i samodzielnej decyzji bez oglądania się na dyrektywy z góry.

IV.

Z tego, cośmy już mówili o zainteresowaniu, wynikają inne jeszcze postulaty w pracy o znaczeniu wychowującym. I tak, nie można lekceważyć *wartości prac ręcznych*, zwłaszcza w klasach niższych.

Młodzież w tym wieku żywo interesuje się robotami ręcznymi i techniką. Trzeba tedy wykorzystać te impulsy i uczynić je punktem wyjścia do wyższych zadań wychowawczych. Od zainteresowań praktycznych poprowadzić do zainteresowań teoretycznych, od pracy cielesnej do pracy duchowej.

Czy jednak wystarczy wprowadzić do szkoły roboty ręczne i warsztaty rzemieślnicze, by już przez to cel wychowawczy osiągnąć? Nie. Zajęcia ręczne powinny odpowiadać pewnym wymaganiom. „Samo tylko zatrudnienie rąk bez uwzględnienia subtelnych związków fizycznych i psychicznych — mówi Kerschensteiner — zachodzących w samym procesie działania oraz bez względu na połączone z tym systematyczne wyrabianie *woli* i *jasności sądu,* [13]) nie stanowią jeszcze dostatecznego probierza dla nazwania szkoły—szkołą pracy“ [14]), a więc i wychowującą, o co przede wszystkim chodzi zwolennikom tego kierunku. „Dopiero kiedy zajęcia ręcznego—mówi tenże autor — użyjemy przy dorabianiu się pewnych wytworów kultury, jako narzędzia systematycznego kształcenia woli i wyrabiania bystrości sądu i to, rozumie się, użyjemy tylko tam, gdzie natura rzeczy tego wymaga, a natura duszy czyni to możliwem — wtedy dopiero zajęcie ręczne będzie w szkole nowym elementem kształcącym“.[15])

W takim oświetleniu bezpośrednie korzyści wychowawcze z prac ręcznych byłyby następujące:

---

13) Siłę woli i jasność sądu, obok subtelności i uczuciowości Kerschensteiner uważa za cztery podstawowe siły, od rozwoju których zależy charakter człowieka. (Patrz: Kerschensteiner, Pojęcie szkoły pracy, 36).

14) Kerschensteiner, dz. cyt., 44.

15) Tamże, 45.

a) Pod względem rozwoju cielesnego: siła i sprężystość muskułów, zręczność, sprawność, lepsze przystosowanie się do środowiska, przygotowanie do walki o byt i do zawodów, opartych na pracy rąk, do których w olbrzymiej części młodzież ze szkół powszechnych się udaje.

b) Pod względem rozwoju umysłowego: poznanie materiału surowców, praw natury, podstaw rzemiosł i przemysłu, stosunków między siłami fizycznymi a środkami, którymi się rozporządza. Poznaje się związek między teorią, a praktyką i znaczenie nauki dla praktyki, budzi się refleksja i wyobraźnia, koncentracja i koordynacja wszystkich władz człowieka, gdyż w pracy fizycznej wszystkie organy ciała i funkcje umysłu biorą udział. W dalszym ciągu prace ręczne kształcą zmysł obserwacji, uczą zaradczości, a przez poznanie praw przyrody sprzyjają wynalazczości. Nie bez znaczenia jest wpływ na zmysł estetyczny, gust i porządek, jaki, zwłaszcza delikatniejsze prace ręczne wywierają na wychowanku.

c) Co do wartości moralnych i społecznych trzeba podkreślić szczerość, gdyż tu kłamstwo nie da się ukryć, zdrowe współzawodnictwo, oparte na porównywaniu jakości pracy, zadowolenie z widocznych wyników, pewność siebie, płynąca z tego, że się potrafiło coś zrobić, a co jest dźwignią postępu i powodzenia w życiu. Prace, wymagające większego i dłuższego wysiłku, kształcą dezycję, wytrwałość; prace takie jak rysunek — precyzję. Wreszcie szacunek dla ciężko pracujących i wogóle dla samej pracy — szacunek raczej dla czynu, niż dla słowa, oraz szereg innych wartości społecznych, które już wynikają ze zbiorowej pracy, o czym osobno będziemy mówili. [16])

Prace ręczne mają tę dobrą stronę, że z reguły wymagają *bezpośredniego zetknięcia się z materiałem.*

Do tego jednak należy dążyć w każdej pracy wogóle, a więc i umysłowej.

Bezpośrednie zetknięcie się z materiałem, czyli praca *źródłowa* jest przede wszystkim ważna ze względów dydaktycznych.

---

[16]) Ferriére, L'ecole active, 265 i n.; Rowid, Szkoła twórcza, 127, 181 — 184; Ostrowski, Żywa szkoła, 179, 180.

Weźmy dla przykładu naukę o motylu ze słuchania opisu nauczyciela, lub z książki, a tę samą naukę o motylu, poprowadzoną w inny sposób, mianowicie — taki, w którym dziecko samo złapało motyla, przyniosło go do klasy, obejrzało szczegółowo ze wszystkich stron, dotknęło paluszkiem jego członków, namalowało do tego w zeszycie kredkami, a następnie śledzi jego fazy rozwojowe. Wszystko to czyni pod fachowym kierunkiem nauczyciela.

Rzecz jasna, że w drugim wypadku zdobędzie jaśniejsze i dokładniejsze pojęcie o motylu, niż w pierwszym. Samo słuchanie, a nawet przypatrywanie się mało daje na ogół.

Jeżeli chodzi o zastosowanie zasady bezpośredniego zetknięcia z przedmiotem nauczania w klasach starszych, to także należy postarać się o to, by podręcznik przestał być jedynym źródłem, skąd można czerpać wiedzę.

Jednostronność podręcznika powinny uzupełniać oryginalne dzieła uczonych, badaczów, dokumenty historyczne, podróże, zwiedzanie, praca w laboratoriach chemicznych i gabinetach fizycznych, demonstracje w odpowiednich warsztatach i fabrykach. Pozostawiać przy tym należy wiele swobody i baczyć na *samodzielność* pracy ucznia. I zdaje się, że gdziekolwiek zasady powyższe są bardziej przestrzegane, jak przy uczeniu się „pod kierunkiem", w szkołach o systemie daltońskim, przy „projekcie" i innych nowoczesnych systemach praktyki pedagogicznej, tam rezultaty wychowawcze pracy są daleko większe, niż w szkołach o systemach tradycyjnych.

Z tych przykładów i uwag widzimy, że konieczne jest *bezpośrednie działanie.* „Dziecko uczy się chodzić chodząc".

Tę myśl rozwijał jeszcze Montaigne, gdy twierdził, że „zarówno do sprawności i mocy ciała, jak i wzbogacenia duszy dochodzą dzieci drogą własnego działania, ucząc się nie ze słuchania i gadania, jeno przez *praktykę* samej rzeczy... tak iżby wszystko nie pozostawało w ich duszach wiedzą, jeno stało się nawykiem i naturą". [17]) Pod tym względem Montaigne był prekursorem zasad nowoczesnej pedagogii.

Bezpośrednie zetknięcie z materiałem w pracy prowadzi do doskonalszego zrozumienia danego tematu i praw działania,

---

[17]) Rowid. dz. c. Str. 15.

dzięki czemu dziecko nie tylko łatwiej potrafi opowiedzieć słowami, ale także wyrazić w rysunku, wycinankach, ulepiankach i t. p., czym da dowód, że naprawdę rozumie przedmiot nauczania, a jednocześnie da poznać swój świat wewnętrzny, myśli i uczucia, gdyż w każdym dziele odźwierciadla się dusza wykonawcy.

Jeśli chodzi o młodzież starszą gimnazjalną i licealną, to praca źródłowa prędzej ją także doprowadzi do nowych wniosków logicznych, nowych wyobrażeń, struktur pojęciowych, przesłanek hipotetycznych i tez, do pełniejszego poglądu na świat i naukę, niż praca podręcznikowa.

Analogicznie, w odniesieniu do kształcenia uczuć religijnych, moralnych, estetycznych, należałoby wskazać też drogę osobistego, wewnętrznego przeżycia, dajmy na to, jakiegoś widoku, utworu artystycznego, drogę zdobywania się na pewne, odpowiednie akty woli i wyczyny zewnętrzne.

V.

Inną cechą pracy, jako czynnika wychowującego, powinna być jej *dokładność i sumienność*. Chodzi o to, aby od samego początku praca dziecka była wykonywana przy pewnych pożytecznych nastawieniach, któreby później towarzyszyły wszelkiej wogóle pracy, a nawet sposobowi urządzenia życia.

Do takich nastawień należało zainteresowanie, do nich trzeba też zaliczyć dokładność. Rzecz jasna, iż chcąc wychować sumiennych pracowników i obywateli, nie dyletantów, należy od zarania życia zwracać uwagę i przyzwyczajać, by każda praca fizyczna, czy umysłowa, a nawet zabawa, była wykonana starannie, dokładnie, estetycznie. Wymaga to wprawdzie niemałej uwagi, o co zwłaszcza u dzieci jest trudno, ale ze względów pedagogicznych jest to rzecz godna zabiegów. „Nawyknienie — bowiem — umysłowe, moralne i ręczne, które dziecko przy pracy nabierze, przeniesie potem na inne działy nauczania, a potem w życiu wogóle nie podejmie się robót, których w doskonały sposób wykonać nie potrafi“. [18])

---

[18]) Kerschensteiner, Pojęcie szkoły pracy. Str. 48.

VI.

Człowiek jest istotą społeczną. Dlatego zdaniem Natorpa, już samo pojęcie wychowania kryje w sobie konieczność wychowania dla społeczeństwa i tylko w nim jednostka może dojść do wyżyn swej doskonałości. [19])

Ponieważ *wspólna praca* najbardziej łączy ludzi, dlatego przy jej pomocy można i należy starać się o wykształcenie takich cnót społecznych i obywatelskich, jak solidarność, kooperacja, samopomoc, wdzięczność, poczucie odpowiedzialności, liczenie się z potrzebami innych, ofiarność, bezinteresowność. Zadanie to najlepiej spełni wspólna praca w grupach, dobrze zorganizowanych i pokierowanych.

Pęd do pracy zbiorowej zdaje się być zgoła naturalnym, co już w szkole można skonstatować w postaci istnienia samorzutnych, samopomocowych kółek uczniowskich.

Z własnych lat szkolnych pamiętam, jakeśmy tworzyli grona koleżeńskie, celem prędszego przygotowania słówek łacińskich do zadanego tekstu.

Każdy ze współzainteresowanych opracowywał swoją część, a potem dzieliliśmy się wynikami. Skracało to czas mechanicznego szukania w słowniku, a jednocześnie praca ta miała niewątpliwie charakter wychowujący, bo każdy odpowiedzialnym był za pomyślny rezultat opracowania swojej części zadania i czuł niesmak, jeśli gorzej się popisał, niż reszta kolegów.

Gdzie jest praca wspólna i solidarna, tam wytwarza się duch swobodnego obcowania, wzajemna wymiana myśli i wzajemne oddziaływania, a wyniki powodzenia, lub niepowodzenia stają się niejako własnością wszystkich. [20]) Jest to ta właśnie *„wspólnota pracy“*, jeden z programowych punktów „szkoły pracy“, wychowująca do współdziałania obywateli.

Współzawodnictwo o charakterze egoistycznym należy tępić, a kłaść nacisk na to, aby każdy starał się pracować z pobudek dla własnego i dla innych dobra, według zasady „bierz

---

19) St. Kot, Historia Wychowania. T. II. R. 1936. Str. 342.
20) Dewey, Szkoła i społeczeństwo, 14.

i dawaj" [21]) i nie ilość, lecz raczej jakość wykonanej pracy powinno się brać w rachubę.

Dobry podział ról w pracy daje możność do kształcenia wspomnianych wartości społecznych, zwłaszcza w pracach i przedsięwzięciach, zakrojonych na szerszą skalę, gdzie zarówno starsi, jak i młodsi, mogą wziąć udział według sił, wieku i umiejętności.

Tak wspólne urządzenie boiska, ogródka, przygotowanie teatrzyka lub wycieczki rozwija solidarność, współpracę, altruizm i wdzięczność, oraz daje tę świadomość potęgi gromady, że wspólnym wysiłkiem można dokonać wiele rzeczy pięknych i pożytecznych, a przerastających możność i siły jednostki.

Na tę wspólną i solidarną pracę należy szczególniejszą zwrócić uwagę w naszym kraju, by nie można było postawić zarzutu, iż, przeciwnie do rasy anglo-saskiej, „umiemy razem bawić się i żyć, nie umiemy razem pracować". [22])

* * *

Na zakończenie należy jeszcze dodać, że praca, o ile ma zaprowadzić na możliwie najwyższy szczebel doskonałości osobowość wychowanka, powinna być przesiąknięta odpowiednią, czystą atmosferą *religijno-moralną*. Rozumiemy bowiem dobrze, że sprawa karności i dyscypliny, narzuconej z zewnątrz, nie ma większego znaczenia dla celów wychowawczych.

Znaczenie wychowawcze czynnika religijnego w pracy pięknie jest wyrażone przez p. R. Smith w artykule p. t. „Praca a Moralność" w czasopiśmie „Kultura i Wychowanie" [23]). Stamtąd też, zaczerpnięte słowa pozwolę sobie w tym miejscu przytoczyć.

„Praca człowieka jest dobra. Warta jest zachodu. Dojrzewa ona do żniw. Owoce jej przechowywane są tam, gdzie mól, ani rdza nie przeżera..." i dlatego, „jeżeli ludzie mają żyć życiem choć trochę głębszym, muszą posiąść wysokie poczucie wartości swej pracy.

---

[21]) Swami Yatiswarananda, Moralność i praca (Kultura i Wychowanie, Rok II, zesz. 2 i 3, Warszawa 1935), str. 175.

[22]) Ostrowski, dz. cyt., 95.

[23]) Kultura i Wychowanie, Rok II, zesz. I, Warszawa 1934.

Dopiero kiedy praca zostaje uświęcona, poświęcona jakiemuś najwyższemu celowi, może pracownik znaleźć prawdziwe swoje życie. Zapłata, chociażby najsprawiedliwsza i najwyższa, niezdolna jest dać ostatecznego zadowolenia. Żadne mierniki skończone nie mogą oszacować pracy. Li tylko kiedy Wszechmocny dotknął pracy różdżką swej nieskończonej wartości, pracownik otrzymuje to, co mu się należy, a społeczeństwo, pośród którego żyje, nabiera znamion postępu i nadziei. *„Pójdźcie do Mnie wszyscy, którzy pracujecie“* [24]) — oto najlepsza zapłata, a jednocześnie zachęta do pracy solidnej, sumiennej, twórczej i podniosłej, bożej, a tym samym wychowującej.

J. K.

WSPÓŁCZESNE PRĄDY W WYCHOWANIU

Kryzys ogólny, przeżywany obecnie w całym świecie, odbija się również w wychowaniu.

Do historii bodaj przechodzi, panujący jeszcze w początku XX wieku pogląd, iż wychowawca winien kierować się w swym postępowaniu bezinteresownością, to znaczy nie powinien narzucać wychowankowi określonej ideologii, ale powinien dążyć do wszechstronnego rozwoju jego indywidualności.

Wiek XX — nazywany stuleciem dziecka — miała cechować ta bezinteresowność w wychowaniu wolnego człowieka w myśl zasad, które w Europie ugruntowała rewolucja francuska na przełomie XVIII i XIX wieku.

Po wielkiej wojnie załamuje się zasada wychowania bezinteresownego, a w szeregu państw zwycięża pogląd, iż wychowanie powinno być oparte o ściśle określoną podstawę ideową, inaczej mówiąc wychowanie ma narzucać wychowankom ustalony światopogląd.

Jednym z najwybitniejszych orędowników wychowania bezinteresownego jest żyjący jeszcze filozof angielski Bertrand

---

[24]) Rennie Smith, Praca a moralność. (Kultura i Wychowanie. R. 1934. Str. 74 — 75).

Russel. Jest on przeciwnikiem instynktu stadnego i wszelkiego mechanizowania społeczeństwa. Odrzuca postawę obywatelską w wychowaniu, która — jego zdaniem — nie pozwala człowiekowi — jednostce — osiągnąć wielkości, do której jest predystynowany.

Zdaniem Russela wychowanie ma stworzyć człowieka twórczego, a więc powinno ono popierać wszelkie impulsy twórcze jednostki. „Nowe wychowanie“ według Russela opierać się winno na swobodzie jednostki i zainteresowaniu, a budzić ma samodzielność i śmiałość myśli, tworzyć ludzi czynu budujących własnym wysiłkiem nowe życie. Dlatego potępia Russel bezwzględną dyscyplinę i posłuszeństwo, które tamują lub zniekształcają impulsy twórcze i czynią z dziecka narzędzie zamiast samodzielnej i niezależnej istoty.

Walcząc o takie zasady w wychowaniu, pragnie Russel uczynić ludzi współpracownikami w budowaniu państwa wszechświatowego, kierowanego sprawiedliwością i miłością. Kierunek Russela w wychowaniu nazwać można idealistycznym humanizmem.

Stanowisko społeczne Russela możnaby określić mianem utopijnego socjalizmu.

Inaczej sformułował swoje wskazania pedagogiczne twórca komunistycznego państwa rosyjskiego Lenin, który wypowiedział hasło: „Szkoła poza życiem, poza polityką, to kłamstwo i obłuda“.

W myśl tego hasła stworzono w Rosji system szkolny, w którym z całą konsekwencją przygotowuje się młodzież do życia politycznego i do walki o zasady komunizmu, które mają zdobywać świat przez rewolucję socjalną i stworzyć wszechświatową republikę komunistyczną, opartą o rozum ludzki bez Boga. W myśl tego wychowanie sowieckie opiera się na ideologii czysto materialistycznej, której obojętna jest wszelka zasada narodowa i religijna. A zatym Sowiety były pierwszym państwem, które zerwało z dawnym hasłem XIX wieku wychowania bezinteresownego, wychowania człowieka wolnego.

W Sowietach niema miejsca dla człowieka wolnego poza partią komunistyczną, a w partii też nie może być mowy o wolności jednostki.

Zasadnicze zmiany zachodzą w wychowaniu w państwach, w których władzę objęły obozy polityczne, oparte o ideologię narodową. Chodzi tu przede wszystkim o Włochy i Niemcy.

Mimo zbieżności zasad w zakresie ustroju państwa narodowego, różnią się faszyzm i narodowy socjalizm w formułowaniu podstawowych zasad wychowania publicznego. Pedagogika faszystowska opiera się na religii katolickiej i jej zasadach moralnych, reprezentowanych przez kościół rzymsko-katolicki. W oparciu o religię katolicką rozwija faszyzm wychowanie narodowe, które budzi w narodzie włoskim wielkie ambicje imperialne. Tak prowadzone wychowanie dało już Italii poważne korzyści, tworząc jednolity naród, świadomy swej roli w dziejach.

Zasady wychowania niemieckiego w Trzeciej Rzeszy sformułował najjaśniej Ernest Krieck w swej księdze „O wychowaniu narodowo-socjalistycznym", pozatym drugi pedagog niemiecki Piotr Peterson uzasadnił to wychowanie w referacie wygłoszonym w r. 1934 na Kongresie międzynarodowym wychowania moralnego w Krakowie.

Ernest Krieck uważa, iż ideologia liberalistycznego indywidualizmu, z jej dogmatem o wrodzonej dobroci natury ludzkiej, zbankrutowała zupełnie. Jednostka nie jest czymś samoistnym i całkowitym, istnieje ona tylko jako członek wspólnoty narodowej. Jednostka zależna jest w swym bycie od dziejów i losu tej wspólnoty. Swą wolność i swe zadania życiowe znajduje jednostka jedynie w zespoleniu z plemienną, narodową wspólnotą, w oddaniu się jej celom, w podporządkowaniu się jej wymaganiom.

Wychowanie ma być funkcją życia społecznego i jako takie podlega prawidłowości tego życia.

Sens wychowania jest jeden i ten sam: przystosowanie jednostki do wspólnoty, ukształtowanie pewnego typu społecznego. „Wychowanie ma być zawsze nastawione na typ, nigdy na indywidualność".

Ponieważ szkoła należy do narodu, musi ona przeto służyć wspólnocie narodowej. Naród musi być punktem wyjścia i celem jej działalności. Zadaniem kształcenia winno być przepojenie człowieka życiem wspólnoty, związanie go z jej spra-

wami i troskami, wprzęgnięcie go w jej pracę i walkę. Kształtowanie to może się odbywać jedynie przy pomocy wartości kulturalnych, wytworzonych przez naród.

Wartość osobowości upatruje Krieck w stopniu i rozległości z jaką uosabia ona i wyraża w sobie treść życia narodowego, w sile jej przewodnictwa i odpowiedzialności za całość narodu.

Formą zewnętrzną życia narodu, organem jego działalności i woli jest państwo. Zadanie państwa polega na kształtowaniu zbiorowej woli narodu, na organizowaniu życia i wychowaniu wspólnoty narodowej. Dlatego też wychowanie i polityka w istocie swej są tymsamym; warunkują się one i wspierają nawzajem i w tym współdziałaniu dopiero stwarzają żywą jedność organizmu narodowego.

Piotr Peterson w swym referacie kongresowym uzasadniał program wychowania dzisiejszych Niemiec i jego podstawy moralne.

Niemcy dzisiejsze — mówił — dążą do zasypania przepaści, jaka wytworzyła się dawniej między człowiekiem „wykształconym a „niewykształconym" i do wytworzenia jedności społeczeństwa. Uważa on, że istnieją trzy grupy pierwotnych związków, którym każda jednostka podlega i które decydują o jej życiu, wartości i losu. Są to związki krwi, terytorium i związki duchowe (język, obyczaj, prawo, historia i t. p.).

Na tych związkach oprzeć się musi wychowanie narodowe. Od lat kilku rozwija się w Niemczech nowa nauka o ludowych podstawach bytu społecznego.

W celu udowodnienia ścisłych związków, zachodzących między dawnymi wiekami a teraźniejszością Niemiec, dochodzą Niemcy do tego, że odrzucają wszystko co do nich przyszło jako wytwór obcej kultury, a więc prawo rzymskie, zdobycze renesansu, humanizmu, wpływy kultury greckiej i rzymskiej. Uważają, że te wpływy obcej kultury abstrakcyjnej przyniosły rozdwojenie w dziedzinie moralnej, rozdzielenie myśli i czynu.

Peterson zwalcza pogląd Fichtego, który głosił, że prawdziwie religijny człowiek nie dba o skutki jakie jego poprawne działanie wywołało w świecie zjawisk, gdyż jedyną jego troską jest jego sumienie.

Peterson uważa, że nie można według tej zasady budować życia, bo jak twierdzi „po krótkiej tresurze sumienie łatwo i szybko mówi nam wszystko to, co byśmy chcieli o sobie i swoich czynach usłyszeć. Sumienie — twierdzi — zostało nam dane po to, abyśmy w sobie samych posiadali miernik naszego postępowania wobec bliźnich. Jest to organ „który pozwala nam słyszeć głos, jaki wysyłają do nas ludzie, pozwala nam rozumieć, czy żyjemy w dobrym zespole społecznym i czy wypełniamy jego nakazy, czy nie“. „Jedynie spełnienie tych obowiązków względem bliźnich jest rozwijaniem się człowieka w wolności“.

Z tego wynika wniosek dla dzisiejszej pedagogiki niemieckiej, że „wychowanie moralne, które nie opiera się na „narodowo-politycznych“ siłach kształcących, nie może być skuteczne i nie może utworzyć prostej, niewykrzywionej osobistości. Zdaniem Petersona, naród musi czerpać ogólne zasady wychowania z własnych sił, a wychowanie moralne może się udać tylko w atmosferze ścisłego narodowego zespolenia wszystkich jego członków.

Pedagogika dzisiejszych Niemiec odrzuca „ogólny rozum“, „ogólną moralność“ i „naturalną religię“, gdyż mają one rzekomo wartość tylko jako spekulacje uogólniającego rozumu, ale nie mogą się stać podstawą żywego działania ani miarą konkretnej wartości jednostek i narodów. Niemcy dzisiejsze uważają, że moralne wychowanie ludzkości może się zacząć dopiero wtedy, gdy narody same pod wpływem kształtujących je narodowo — politycznych sił osiągną swoją własną narodową moralność. Te teorie wychowania zreferowane przez Petersona na krakowskim kongresie wywołały wielkie poruszenie a nawet zdumienie; wynika z nich bowiem zerwanie całkowite z zasadami zachodnio - europejskiej kultury chrześcijańskiej w wychowaniu i czekanie na nową moralność narodową.

W tym wielkim ruchu reformistycznym w dziedzinie wychowania, jaki zaznacza się obecnie w całym świecie, nie pozostaje w tyle i Polska.

Jesteśmy świadkami i uczestniczymy w walkach i poczynaniach, mających na celu ustalenie polskich zasad w wychowaniu.

Trzeba stwierdzić, że i u nas naruszona została zasada bezinteresowności w wychowaniu, a jej miejsce zajęła zasada konieczności t. zw. postawy wychowawczej. Nie szczęście jednostki, ale pomyślność zbiorowości wysuwa się dziś na plan pierwszy.

Powstały tylko rozbieżności w sformułowaniu, co ma być podstawą wychowawczą w naszym wychowaniu. Jeden obóz, reprezentowany przez b. ministra Janusza Jędrzejewicza, głosi, że punktem wyjścia w wychowaniu ma być państwo i jego interesy, zaś państwo określa ten obóz jako organizację obywateli względnie mieszkańców jego tereny zamieszkujących i równych sobie w prawach i obowiązkach. Ten pogląd na wychowanie znalazł szczegółowy wyraz w nowych programach szkolnych, wprowadzonych niedawno do szkół.

Oto w programach dla szkół powszechnych nie mówi się prawie zupełnie o narodzie polskim i jego roli w historii; zastąpiono w nich naród Państwem Polskim. Wszystko co stało się w historii naszej było dziełem Państwa Polskiego, a tylko w historii „czasów niewoli" wspomniano o prześladowaniu „Polaków", o „przebudzeniu się narodowym ludu śląskiego" i „o podtrzymywaniu ducha narodowego przez literaturę i sztukę". Z nauki o Polsce współczesnej usunięto np. dział dawnego programu szkół powszechnych. „O roli narodu polskiego w świecie w dziedzinie nauki, sztuki, literatury i wolności", a więc dział, którego uwzględnienie może napełnić słuszną dumą każdego Polaka, rozwijać szlachetną ambicję narodową, a nie Polaków, uczących się w szkołach naszych, napawać może szacunkiem dla narodu polskiego, — twórcy suwerena Państwa Polskiego.

Silnie natomiast akcentuje się w programach państwowość i kult dla Państwa i obowiązki wobec niego wszystkich obywateli. Na czele programu drugiego półrocza klasy siódmej nauki o Polsce postawiono: „Potrzeba silnej organizacji państwowej i konieczność podziału czynności: władza i podwładni, karność i przymus".

Każdy Polak musi być państwowcem, bo przecie Państwo Polskie jest dziełem narodu polskiego, trudno więc występować przeciw powyższym tendencjom programu.

Chodzić nam jednak musi o to, by przy realizacji programu szkolnego, przy nauce o Polsce, uwypuklić należycie rolę historyczną narodu polskiego w dziedzinie politycznej, gospodarczej i kulturalnej, unikać natomiast tych momentów aktualnego życia politycznego, które wywołać mogą rozdźwięki w duszy zbiorowej narodu. O tendencjach innych obozu p. Jędrzejewicza mówi także fakt, iż w projekcie ustawy o ustroju szkolnictwa wniesionym do sejmu w r. 1932 nie było mowy o wychowaniu religijnym i dopiero jednomyślne prawie żądania społeczeństwa polskiego i przedstawicieli niezależnych kierunków politycznych w Sejmie oraz Episkopatu spowodowały wprowadzenie do ustawy postanowienia o wychowaniu religijnym w szkole publicznej i państwowej.

Drugi obóz polski narodowy i katolicki zajmuje w sprawie wychowania odmienne stanowisko.

Głosi on, iż skoro państwo polskie jest dorobkiem historycznym narodu polskiego i tylko naród polski jest zdecydowany zawsze i wszelkiemi siłami bronić jego bytu, przeto wychowanie publiczne oprzeć się musi o ideały i kulturę narodu polskiego, a dążyć musi do rozwinięcia w narodzie polskim jak największych ambicji w sprawie jego utrzymania i rozwoju.

Ideały zaś narodu polskiego i jego kultura rozwinęły się na podstawie religii rzymsko-katolickiej, stąd wniosek, że ta właśnie religia musi być dalszą podstawą rozwoju narodu i państwa polskiego.

Ten pogląd na wychowanie — narodowy i katolicki — był do niedawna wyraźnie zwalczany przez czynniki wywierające decydujący wpływ na kierownictwo sprawami szkoły i wychowania w całym kraju. Obecnie walka ta osłabła, a to dzięki wyraźnemu stanowisku, zajętemu przez bezwzględną większość naszego społeczeństwa, a także dzięki kilku enuncjacjom publicznym obecnego ministra W. R. i O. P. prof. W. Świętosławskiego.

Z PIŚMIENNICTWA

Janusz Jędrzejewicz. W Krainie Wielkiej Przygody. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych we Lwowie, 1939. Str. 251.

Autor znany jest całej Polsce, a przede wszystkim sferom pedagogicznym i nauczycielstwu. Odegrał już w rozwoju naszego państwa wybitną rolę, jako premier i minister oświaty. On to w roku 1932 przeprowadził wielką reformę całego szkolnictwa. Jako twórca reformy szkolnej miał gorących zwolenników, zwłaszcza w szeregach Związku Nauczycielstwa Polskiego, z którego szeregów wyszedł, jako jeden z twórców obecnej ideologii związkowej.

Reforma jego, jak wiadomo, wywołała również silne sprzeciwy i zastrzeżenia w społeczeństwie, a zwłaszcza w kołach naukowych. Jesteśmy obecnie przy końcu okresu pełnej realizacji nowego ustroju szkolnego, bo w tym roku opuszczają mury szkolne pierwsi maturzyści liceów ogólnokształcących.

Były premier i minister oświaty, do niedawna senator, nie odgrywa dziś większej roli w życiu państwowym, bo nie zajmuje żadnego stanowiska kierowniczego w rządzie. Napewno jednak wywiera wpływ za kulisami naszego życia politycznego i państwowego, z tytułu swej silnej i bojowej indywidualności. Wiemy np. że stoi na czele stworzonej przez siebie organizacji „Straży Przedniej", która ostatnio związała się z „Legionem Młodych", a obie te organizacje to organizacje młodzieży, pierwsza działa na terenie szkół średnich, a druga w szkołach akademickich.

Inaczej mówiąc, autor stara się wywierać wpływ wychowawczy na młodzież dorastającą, dać jej pewien światopoglad odpowiadający jego własnej ideologii.

Ten cel ma świeżo wydana jego książka „W Krainie Wielkiej Przygody". Tytuł, — jak sam autor to w przedmowie zaznacza — przypomina tytuły sensacyjnych powieści. Treść książki nie jest jednak żadną sensacją. Jest tô właściwie książka o charakterze traktatu pedagogiczno-politycznego, przeznaczona dla czytelnika młodego, „który — jak autor pisze — niezdążył jeszcze skostnieć w swoich poglądach na świat i życie, ale odważnymi oczyma patrzy na wszystko, co go otacza, chce życie poznać, chce je samodzielnie i dobrze zrozumieć." Autor pragnie temu czytelnikowi dopomóc do zorientowania się „w krainie wielkiej przygody", którą jest życie ludzkie z jego wszelkimi zagadkami, powodzeniami i cierpieniami. Uważa, że każdy człowiek z osobna musi znaleźć odpowiedź na pytanie: jaki jest sens życia ludzkiego. „Odpowiedź musi być przeżyta we własnej duszy, we własnej myśli i we własnym sumieniu", bo „w tych sprawach niczego nie można przyjąć na wiarę — wszystko trzeba przeżyć samemu". Fakt, że autor pragnie w tej sprawie dopomóc,

że pragnie młodemu czytelnikowi „ułatwić podejście do tych zagadnień, wskazać drogi, po których idąc, spotka je na pewno w całej wyrazistości i w całej ich powadze“ — dowodzi, że nie jest to taka sprawa prosta z tą samodzielnością młodego. Nie możemy się zgodzić z autorem, że sens życia musi każdy dla siebie ustalać samodzielnie. A od czegoż jest wychowanie? Sam autor sobie przeczy, skoro podejmuje się „ułatwić podejście do tych zagadnień“, czyli inaczej w całej swej książce daje młodemu czytelnikowi rady, urabia jego światopogląd według własnego uznania i własnych ideałów

Sens życia ludzkiego jest znany od dawna. Poniósł dla niego śmierć na krzyżu Zbawiciel świata, Chrystus, pozostawiając biednemu, błądzącemu człowiekowi swą boską naukę Autor w jednym z dalszych rozdziałów uznaje wiarę i religię Chrystusową, dlaczegoż tedy w słowie wstępnym opowiada, że „w tych sprawach niczego nie można przyjąć na wiarę — wszystko trzeba przeżyć samemu“.

Ale rad swoich autor udziela.

W rozdziale pierwszym (Kraina wielkiej przygody) wyjaśnia, jak człowiek wchodzi w życie. Najczęściej — powiada — „wkroczenie w Krainę Wielkiej Przygody odbywa się w sposób znacznie bardziej przypadkowy, znacznie mniej świadomy. Najczęściej redukuje się ono do zagadnienia wyboru zawodu, na co znowu wielki wpływ wywierają momenty postronne, związane nie tyle z wewnętrzną potrzebą zainteresowanego, ile z względami czysto praktycznymi!“

Mimo to jednak od człowieka samego zależy co da z siebie, czego dokona.

A to w jakim kierunku pójdzie, czego dokona, wiąże się ściśle z jego zrozumieniem celu życia. Słusznie autor twierdzi , że jednostka żyje i żyć musi w zespole, w społeczności i bierze z tej społeczności to, co ona wytworzyła w przeszłości swej, a ze swojej strony dawać powinna zbiorowości nowe zdobycze własnej myśli i pracy.

Cechą młodości jest skłonność do marzeń, a „z marzeniem łączy się wiara w ziszczalność marzenia“. Autor doradza uszeregowanie marzeń w kolejności ich wagi i znaczenia i wybranie z tego szeregu tych marzeń, którym warto poświęcić czas i pracę w celu ich realizacji.

„Zdaje się — pisze — że ludzie jednego, jedynego marzenia, które umieją zrealizować, są ludźmi najszczęśliwszymi — a godnym litości i pożałowania jest człowiek, który marzeń nie posiada“.

W następnym rozdziale zajmuje się autor rzeczami wielkimi i małymi, dochodząc do wniosku, że niema rzeczy wielkich i małych, są tylko niestety ludzie mali.

Ciekawy jest dalszy rozdział książki zatytułowany „Wiara“.

Człowiek — wywodzi autor — należy swoją istotą do trzech światów: Pierwszy to świat przyrody fizycznej i biologicznej („jesteśmy istotami żywymi naogół podobnymi do innych istot żywych i na tym koniec“).

Drugi to świat życia społecznego, w którym „człowiek uczestniczy przez swoją naturę duchową, która jest na wskroś społeczną“.

A trzeci to świat wiary.

„Człowiekowi nie wystarcza współtrwanie w przyrodzie i współudział w życiu zbiorowym ludzkiego zespołu. Aspiracje jego sięgają głębiej i szerzej. Musi w coś wierzyć“.

Autor zastanawia się nad pytaniem, która wiara jest prawdziwa. Przy tej sposobności wywodzi, że w naukach dedukacyjnych odróżnia się prawdę materialną od prawdy formalnej.

Prawda materialna stwierdza się doświadczeniem, zaś prawda formalna wynika z układu pojęć pierwotnych i pewników na podstawie poprawnego logicznie rozumowania. Prawdziwości wiary ludzkiej materialnie stwierdzić nie można, choć etyce i teologij nie można odmówić miana nauki. Zdaniem autora choć „sprawy wiary sprawdzenia i doświadczeniu nie podlegają, to przecież istnieje specyficzna dziedzina doznań ludzkich, którą możnaby uważać dziedziną doświadczenia religijnego“. „Ci — pisze dalej — którzy doświadczenia religijne znają, stwierdzają zdumiewająco jednogłośnie, że twierdzenia wiary w tych właśnie dziedzinach objawiają się im w sposób nie mogący budzić żadnych wątpliwości co do ich bezwzględnej prawdy“.

„Doświadczenie religijne — zdaniem autora — nie dla każdego jest dostępne, nie każdy je umie przeżywać i dlatego wszystko, co mówią ludzie doświadczenia te znający, będzie dla nas miało charakter rzeczy bardzo subjektywnych“.

„Mamy tu do czynienia ze sprawą bardzo ciemną i trudną, bardzo niewątpliwie ważną a daleką dziś do rozwiązania“.

„Nauka jednak zwróciła w czasach ostatnich baczną uwagę na dziedzinę doświadczeń religijnych, w wyniku czego ukazały się niezwykle poważne prace szeregu pierwszorzędnych uczonych tej właśnie materii dotyczące“.

Jak widzimy z tych wywodów, autor szuka dowodów prawdziwości wiary w dowodzeniach naukowych, a pomija fakt objawienia prawd wiary.

Przechodzi dalej do klasyfikacji wierzeń.

Rozróżnia kategorie wiar ludzkich czyli niezupełnych (jak normy etyczne i wymagania w stosunku do życia społecznego) od wiar całkowitych lub integralnych (wyznaczających człowiekowi miejsce i rolę w świecie wartości wiecznych). „W tym rozumieniu rzeczy — pisze — wiara zupełna sięgać musi ponad człowieka, a dotyczy albo bezosobowych zasad ogólnych lub praw świata duchowego, podniesionych do potęgi prawd świętych, wszystko obowiązujących, bezczasowych, ponad ludzkich (taką wiarą wydaje się być buddyzm!!!), albo też zakłada istnienie Istoty Najwyższej, w której zasady te i prawdy żyją w osobowości wiecznej i doskonałej“. „Ta ostatnia wiara jest najdoskonalsza, gdyż niewątpliwie odpowiada ona w zupełności najgłębszym potrzebom religijnym człowieka“.

Autor stwierdza istnienie tęsknoty człowieka do zbliżenia się do Boga i obcowania z nim za pomocą modlitwy, i że miłość do Boga nietylko łączy człowieka z Bogiem w uczuciu i w woli, ale staje się narzędziem woli Boskiej w stosunku do świata ziemskiego. Z tej klasyfikacji wierzeń wyprowadza autor twierdzenie, że „nauka Chrystusowa, wszczepiona w rzeczywistość heroizmem najwyższej ofiary, najpełniej i naijstotniej czyni zadość wszelkim wymaganiom, jakie postawić można wierze doskonałej".

„Od niej — pisze — datuje się dopiero możliwość pełni życia religijnego; ona postawiła w świecie moralnym zagadnienie człowieka na naczelnym w świecie bytów stanowisku; ona wreszcie i ona jedyna może uczynić z ograniczonej, podległej wszystkim mocom przyrody, śmiertelnej i na płaszczyźnie życia fizycznego znikomo krótko istniejącej jednostki ludzkiej ignis ardens, płomień pałający, zdolny rozświetlić i przemienić mroki rodu ludzkiego".

Widzimy z tego, że autor stanął na gruncie chrystianizmu, uznając go za wiarę doskonałą, z uwagi na podniesienie przez chrystianizm godności ludzkiej na naczelne stanowisko w świecie bytów. Szkoda, że dając to wskazanie swym młodym czytelnikom, nie wypowiedział się co myśli o religii katolickiej, która jest religią narodu polskiego. Z dalszego ciągu wywodów dowiadujemy się, iż to stanowisko autora wobec chrystianizmu daje mu, słuszny z resztą, argument przeciw istniejącym dziś w świecie totalizmom (Włochy, Niemcy, i Rosja), które są sprzeczne z chrystianizmem, bo totalizm przeczy przeznaczeniu i roli jednostki ludzkiej „bo istota ludzka, nieśmiertelne dzieło Stwórcy, nie może być przekreślona i unicestwiona na rzecz jakiegokolwiek innego czynnika" (państwa totalnego uw. spraw.).

W rozdziale zatytułowanym: „Wiedza i nauka", autor wyjaśnia, jak wielkie znaczenie ma prawdziwa wiedza i nauka, na której opiera się dzisiejsza kultura, a „ogrom wysiłku jaki włożony został dla zbudowania dzisiejszego gmachu wiedzy i nauki powinien w nas budzić popoczucie skromności, która jest jedyną drogą, prowadzącą do mądrości".

Radzi czytelnikowi patrzeć zawsze podejrzliwie na ludzi, „którzy są bardzo pewni siebie, wszystko wiedzą i wszelkie trudności łatwo rozwiązują", a których w Polsce jest aż nadto wielu.

W rozdziale p. t. Sztuka, pisze autor o roli sztuki w rozwoju ludzkości, która „jest jedną z zasadniczych składowych i jednocześnie wytworów ludzkiej kultury i styl jej nosi znamię epoki, w której powstał". „Styl ten jest tym większy, tym wspanialszy, im większa jest kultura, z której się wywodzi".

W rozdziale o honorze dowodzi autor słusznie, że poczucie honoru jest „poczuciem własnej wartości w odniesieniu do celu, któremu zdecydowaliśmy się służyć i z poczucia tego wynikającą podstawą w życiu, podstawą poważną, twardą i pewną". „Rozwój godności

i honoru wymaga pewnego minimum wolności; tam gdzie jej niema, gdzie człowiek jest uważany za niewolnika, charaktery muszą się paczyć, samodzielność jest nieznaczna, czynnik strachu upadla, a poczucie godności osobistej znika“ Szkoda, że autor nie pamiętał o tym wtedy, zmieniano pragmatykę nauczycielską, pozbawiano nauczycielstwo tej właśnie wolności osobistej przez oddanie jego losu swobodnemu uznaniu władzy przełożonej.

Zdecydowanie oświadcza się autor w następnym rozdziale za wielką rolą tradycji w życiu. — „Każdy, kto usiłuje niszczyć tradycje, nie umiejąc im lepszych przeciwstawić, jest burzycielem a nie twórcą kultury, choćby w pracę burzenia wkładał swoją najlepszą wolę“ „W dziejach polskich odnajdziemy tradycje potężne i piękne; kto ich nie zna, nie kultywuje, nie kocha — nie jest wart być synem narodu, który nam te tradycje przekazał“.

W rozdziale zatytułowanym „Praca“ — formułuje autor pojęcie i znaczenie pracy ludzkiej, które to pojęcie znalazło wyraz w konstytucji polskiej z r. 1935; jest ono sprzeczne z doktryną socjalistyczną (walka klas) i doktryną kapitalistyczną (zwiększanie dochodu kosztem pracy robotnika), natomiast dąży do współdziałania ludzi i klas dla dobra powszechnego.

W następnym rozdziale o odpowiedzialności, zwalcza autor doktryneryzm, który nie ma poczucia odpowiedzialności. Następnie omawia zagadnienie sprawiedliwości, wychodząc z założenia, że „każde naruszenie tego poczucia (sprawiedliwości) boli nas i upokarza“ i że „niesprawiedliwość wywołuje poczucie krzywdy“. Słusznie twierdzi autor w zakończeniu swego wywodu: „Ale jeśli kto boleje nad nadmiarem niesprawiedliwości na świecie, jeżeli pragnie jej ilość zmniejszyć i walczyć o lepsze jutro narodu i ludzkości, to przede wszystkim sam musi być sprawiedliwym człowiekiem“.

Dalsze trzy rozdziały zatytułowane: Ojczyzna i Naród, Państwo i obywatel i Mniejszości narodowe, mają charakter wykładu politycznego. Autor stara się w nich wyłożyć swoje poglądy na problemy nazwane w tytułach w tym celu, by je narzucić czytelnikowi. Ojczyzną w przekonaniu autora jest wszystko, co jest dobytkiem narodu. Nie zamyka jej w granicach obecnego państwa polskiego, bo — powiada — „przekroczyła z wszelką pewnością granice państwa, gdyż myśl federacji z Litwą — do dziś nie zrealizowana, wyprawa kijowska i bratnie przymierze z wojskami niepodległej Ukrainy wyznaczają osiągnięcia niedokonane wprawdzie, ale ofiarą krwi żołnierzy i męką duchowego Wodza przekazane potomności, jak ziarno przekazuje się ziemi, by w odpowiedniej wiosennej chwili wzeszło i przyniosło plony“. Wynika z tego oświadczenia, że autor jest zwolennikiem t. zw. programu federacyjnego z 1920 r. i niepodległości Wielkiej Ukrainy.

Pojęcia narodu dość szeroko omówionego, autor nie formułuje wyraźnie, przyjmuje tylko, że słowo naród mówi samo za siebie.

Szerzej natomiast rozprawia się z nacjonalizmem, który identyfikuje z szowinizmem, a nie jest patriotyzmem. Powołuje się przy tym na opinię Wojciecha Stpiczyńskiego, który napisał, że „patriotyzm jest właściwy narodom mającym wysokie poczucie wartości własnej, nacjonalizm rozwija się w narodach o utajonym kompleksie niższości względem innych, osłanianych tumanem nienawiści". Zwalczając nacjonalizm polski nawołuje do tolerancji nacjonalizmów mniejszości narodowych w granicach Państwa polskiego. Mówiąc o kwestii ukraińskiej i białoruskiej wyraźnie powiada: „Jeżeli nie uszanujemy ich narodowości i kulturalnych odrębności, nie da się wprowadzić w życie... prawdy podstawowej, którą jest konieczność, szczerej, planowej i harmonijnej współpracy elementu polskiego z Ukraińcami i Białorusinami i odwrotnie".

Co do kwestii żydowskiej traktuje ją nieco odmiennie od kwestii mniejszości słowiańskich. Uważa, iż niesłusznie wysuwa się ją jako naczelne zagadnienie narodowe. Uważa, że masowa emigracja Żydów jest niemożliwa w czasie krótkim bez porozumienia z zagranicą i potępia ostre formy bojkotu żydowskiego i terror, które nazywa „wprowadzaniem bezprawia i łamaniem podstaw etyki chrześcijańskiej".

Przeciwstawia się rozróżnianiu narodu i państwa i wychowania narodowego i państwowego. Uważa, że walka obywateli z państwem prowadzona w XIX wieku w celu realizacji haseł rewolucji francuskiej, powinna już przejść do historii. Jest przeciwny ustrojowi państwa demokratycznemu w oparciu rządu o parlament. Nie godzi się również na ustrój dyktatorski na wzór Rosji, Niemiec i Włoch, który przekreśla znaczenie indywidualności ludzkiej, za szeroko uwzględnianej w ustrojach demokratycznych.

Jako jedynie słuszny uważa ten ustrój państwa, który został ustalony w konstytucji polskiej z r. 1935, a zwłaszcza w t. zw. dekalogu konstytucyjnym.

Obowiązkiem naczelnym rządu i każdego obywatela jest przygotować kraj na ewentualność wojny, tak, aby naród z tej ciężkiej próby sił mógł wyjść zwycięsko. Temu celowi służy wojsko, któremu autor poświęca osobny rozdział.

W zakończeniu zapewnia autor, że to co napisał pozbawione jest dywagacji subjektywnych i nie chciał wyrażać swych osobistych mniemań lub przekonań, lecz podawał jedynie rzeczy bezsporne, prawdziwe. Wystarczy książkę uważnie przeczytać, aby się przekonać, że jest inaczej. Autor napisał ją w tym celu, by przekonania swoje i swojej grupy przekazać młodzieży, która w swej większości wyznaje zasady przez niego potępiane.

J. K.

Z Pracy Państwowych Seminariów Nauczycielskich w Polsce, Warszawa 1937 rok. Nakładem Komitetu byłych pracowników seminariów. Skład Główny Instytut Wydawniczy „Biblioteka Polska". Praca zbiorowa str. 224. Komitet Redakcyjny: Julia Borowa, Wanda Dzierzbicka, Stefania Lewandowska.

Książka składa się z 33 artykułów obrazujących w różnych przecięciach pracę i jej rezultaty w byłych seminariach nauczycielskich. Powstała ona w intencji „aby przyszłe zakłady kształcenia nauczycieli mogły nawiązać to tradycji seminariów".

Na wstępie Stefania Lewandowska w artykule „Wydział Seminariów Nauczycielskich" wymienia nazwiska szeroko znane: Sławomira Czerwińskiego, Konrada Chmielewskiego, Ignacego Dzierżyńskiego jako twórców i długoletnich kierowników i pracowników odnośnego resortu w Ministerstwie W. R. i O. P., podnosi ich zasługi, oddaje hołd pośmiertny tym, którzy odeszli. Mówi też o ustanowieniu i działaniu pierwszych w Polsce instruktorów poszczególnych przedmiotów nauczania.

Władysław Radwan w artykule „Czem były polskie seminaria nauczycielskie" stwierdza, że seminaria były najbardziej demokratyczną szkołą średnią, dostępną dla szerokich mas młodzieży ze sfer ludowych. Pod względem ideowym dążyły do rozwoju twórczości narodu i państwa polskiego przez emanację kulturalną warst ludowych. Ideał obywatela był związany z ideałem pełnej, wolnej osobowości ludzkiej. Przygotowanie zawodowe opierało się na wykształceniu ogólnym. Najdonioślejszą cechą było dążenie do uzyskania pełnego wkładu indywidualnej twórczości do zbiorowej pracy. Radwan sądzi, że sprawdzianem pracy seminariów może być praca ich uczniów.

Wanda Dzierzbicka, omawiając „Podstawy ideowe kształcenia nauczycieli w seminariach", kreśli na wstępie obraz szkolnictwa kształcącego nauczycieli, odziedziczonego po zaborcach. Pierwszym aktem państwowym w odrodzonej Polsce, dotyczącym tej dziedziny był dekret z 7.2.1919 r. „O kształceniu nauczycieli". Ustalał on 5-cio letnie seminaria oparte na 7-mio letniej szkole powszechnej w całej odrodzonej Polsce. Było to zwycięstwo idei, że kształcenie nauczycieli musi stanąć odrazu na wysokim poziomie mimo chwilowego ogromnego braku nauczycieli. Do budowy programu powołano także pracowników istniejących seminariów.

Zjazdy w Mąchocicach, w Wągrowcu, w Wejherowie zapoczątkowały stosunek między władą a zespołami pracowników polegający na wzajemnym szacunku i zaufaniu. W stosunku do młodzieży usiłowano wychować człowieka o wysokim poziomie etycznym, o głębokim nastawieniu społecznym i obywatelskim. Przyjęto za zasadę żeby uczyć postępowania przez postępowanie, kształcić wolę i uczucie narówni z intelektem. Dbano o rozwój życia samorządowego w wielostronnych kierunkach. Podkreślano znaczenie pracy fizycznej, położono nacisk na zaznajomienie się z regionalizmem i na aktywne do niego ustosunkowanie. W nauczaniu chodziło o to, żeby wychowanków uczynić ludźmi wykształconymi, w tym celu stosowano różne metody jak specjalnie przekształcony system daltoński, pracę pod kierunkiem, próby złączenia nauki szkolnej z działalnością pozaszkolną z pracą środowiska, pracą w ogrodach, z wycieczkami i t. d. W ogólności chodziło o wychowa-

nie człowieka współczesnego, związanego ze środowiskiem a przez nie z Państwem, dążącego do pogłębienia swego życia duchowego i rozszerzenia horyzontów.

Jak te zasady były realizowane widzimy z następnych artykułów, które przynoszą nieraz wzruszające i porywające obrazy.

W. Mazur opisuje „Dzieje rozbudowy“ w Sosnowcu. Tu z zaczątkowej mizerii przyszło seminarium do posiadania własnego budynku internatu, własnymi rękami 500 uczniów i uczenic zbudowano salę gimnastyczną a potem szkołę ćwiczeń, gdzie już grono nauczycielskie z ks. prefektem na czele a nawet dzieci małe stanęły pod komendą architekta i majstra budowlanego. To też i wychowankowie seminarium, gdziekolwiek się znaleźli, wszędzie „budują, nadbudowują, usiedzieć cicho nie mogą“ i t. d.

W Białymstoku według relacji L. Zaremby młodzież własnoręcznie uporządkowała rozległy park i dziedzinniec przy oddanym dla seminarium dawnym Instytucie Maryjskim. Dla nauczycieli nie istniały „godziny zajęć“, praca trwała od rana do późnej nocy w zżytej rodzinie, którą stanowiło grono nauczycielskie wraz z młodzieżą. Na uwagę zasługuje „Ognisko“ nauczycielskie, piękna sala ze sklepieniem łukowym, ze ścianami pokrytymi artystyczną polichromią i umeblowana stylowo kosztem i osobistym wysiłkiem nauczycieli.

Kazimierz Gnoiński z Siennicy przytacza „Kartki z kroniki szkolnej“, obrazujące żywo nastrój szkoły, udział, jej uczniów w wypadkach historycznych, w rozbrajaniu Niemców, w wojnie ukraińskiej, bolszewickiej, codzienną pracę i momenty odświętne, stosunki ze środowiskiem i t. d.

H. Bobowska opowiada jak stosowano „System Daltoński“ w Chełmie lubelskim, a W. Dzierzbicka opisuje swoistą organizację nauczania, zbliżoną do systemu daltońskiego z przykładami przeprowadzenia zagadnień z zakresu j. polskiego, pedagogiki, biologii i geografii.

J. Mondelska z Leszna pisze o założeniu siłami uczenic i nauczycielki ogrodu szkolnego o obszarze 2.000 m². Służył on nietylko jako pracownia przyrodnicza i teren praktyki ogrodniczej ale i jako urocze miejsce wypoczynku i źródło kwiatowej dekoracji wnętrza, charakterystycznej dla szkoły. Janina Stankiewicz mówi o czytelnictwie i jego organizacji w seminarium im. Asnyka we Lwowie. Bardzo ciekawy jest artykuł Z. Niemojewskiej-Gruszczyńskiej o teatrze szkolnym w sem. żeńsk. w Warszawie. Autorka uważa wyrobienie uczenic pod względem umiejętności organizowania widowiska za część wykształcenia zawodowego. Jednak teatr szkolny nie może być naśladownictwem teatru zawodowego. Musi natomiast zaspakająć naturalne potrzeby instynktu gry, pobudzać twórczość i opierać się na zużytkowaniu zdobytej wiedzy. Najważniejszą sprawą nie jest wynik końcowy, ale suma i jakość włożonej pracy. W myśl tych założeń uczenice nie odgrywały gotowych „komedyjek“, lecz tworzyły same widowisko. Były to bądź inscenizacje tekstów literackich n. p. „Legendy Warsza-

wy" Or. Ota, „Lilie" Mickiewicza, „Maraton" Ujejskiego, bądź też opierały się na tekstach pieśni i obrzędów ludowych n. p. „Wesele Kurpiowskie" i „Wesele w Wieluńskim", bądź wreszcie były to fragmenty wielkich widowisk scenicznych n. p. sceny z opery „Straszny Dwór". Przy urządzaniu przedstawienia uczenice musiały same zebrać odpowiedni materiał, przestudiować same daną epokę historyczną, czy dany region, zaprojektować i wykonać kostiumy, dekoracje, tak, że urządzenie widowiska stawało się walnym środkiem kształcenia.

Ludwika Jelońska z Grodna mówi o praktyce na wsi.

Piotr Augustyn z seminarium męskiego w Płocku pisze o wycieczkach. Na uwagę zasługuje tutaj plan wycieczek:

1. Wycieczki rejonowe wyłącznie piesze, mające na celu poznanie Mazowsza Płockiego.
2. Wycieczki krajoznawcze w dalsze okolice Polski.
3. Wycieczki o charakterze wędrownego obozu — piesze wędrówki przeplatane ćwiczeniami polowymi i obozowaniem. Inną próbę rozwiązania zagadnienia wycieczek przytacza S. Wilczyński z Mogielnicy Grójeckiej. Życie organizacyj uczniowskich opisuje A. Małek z Białegostoku.

S. Seweryn kreśli wspomnienia z pracy w seminarium męskim w Łowiczu Na pierwszy plan wybija się tu działalność Pogotowia Ogniowo Wojskowego, które dawało przeszkolenie wojskowe i pożarnicze. W Łowiczu powstał też oryginalny statut samorządu uczniowskiego. Samorząd miał być metodą wychowawczą, przygotowującą do zadań nauczyciela szkoły powszechnej. Obejmował dziedziny: handlową, kasową, muzyczną, higieniczną, ale nadewszystko zajmował się krajoznawstwem, co można było poznać już po samym charakterystycznym, regionalnym wyglądzie szkoły. Każdy dział pracy samorządu miał swego wychowawcę, nad całością czuwały władze uczniowskie pod nadzorem dyrektora szkoły. Mimo wad i braków samorząd przygotowywał do życia, jak świadczą opinie byłych uczniów seminarium.

Jakie były wyniki pracy w zakresie historii regionalnej w Łowiczu można wnosić z tytułu prac uczniów jakie przytacza J. Dutkiewicz.

E. Winkler z seminarium nauczycielskiego męskiego w Koźminie, w artykule „Praca kulturalna dla okolicy" opisuje na wstępie wzruszający moment gdy w r. 1919 w starożytnym zamku magnatów polskich na miejscu dawnego seminarium niemieckiego, które było gniazdem germanizacji, otwierano seminarium polskie. Od początku szkoła walczy ze śladami germanizacji w środowisku. Niemcy rozwinęli nadmierny kult dla kultury niemieckiej a lekceważenie polskiej. Trzeba to było rozbić. Zaczęło się od koncertów muzykalno-wokalnych. Nauczyciel muzyki, polski wygnaniec z Westfalii, urządza kilka razy do roku audycje, które nauczyły ludność okoliczną kochać polską pieśń i myzykę. Teatr uczniowski, wystawiając Fredrę, Niemcewicza, Mickiewicza, Słowackiego, Wyspiańskiego zapoznawał ze skarbami literatury polskiej i

obudził wreszcie pożądany ruch w społeczeństwie koźmińskim. Działalność seminarium przejawia się dalej w urządzaniu wykładów publicznych z zakresu historii i literatury. Seminarium skupia miejscową inteligencję w Kole Naukowym, a z czasem powstaje Uniwersytet Ludowy z osią programową: „Polska i jej kultura“. Młodzież zawiązuje „Kółko Miłośników Pracy Społecznej“ dla badania środowiska i pracy nad nim, zaprawia się do pracy bibliotekarskiej na kilka lat przed powstaniem wydziałów oświaty pozaszkolnej przy kuratoriach.

E. Sznapka opowiada o Kole Krajoznawczym im. Ludomira Sawickiego w seminarium w Cieszynie w Bobrku. Gromadziło ono kolekcję kopij malowideł na skrzyniach, albumy kapliczek przydrożnych, fotografie krajobrazów, mapki sytuacyjne i szkice, ludowe przysłowia, opowiadania, zwroty gwarowe, opisy zwyczajów, śląskie pieśni ludowe, herbaria roślin, materiały do monografii danych miejscowości i t. d. Eksponaty Koła były na wystawie P. W. K. w Poznaniu, a na wystawach w Krakowie, Krzemieńcu, Bydgoszczy otrzymały odznaczenia i nagrody. Obecnie zbiory Koła w liczbie do 2.000 egzemplarzy stanowią poważną rubrykę Śląskiego Muzeum w Cieszynie.

Jerzy Ostrowski z Mławy pisze również o muzeum regionalnym utworzonym przez tamtejsze seminarium. Posiadało ono okazy ceramiki przedhistorycznej, ozdoby przedhistoryczne z grobów odkrytych przez uczniów. Prace Koła Krajoznawczego w Tomaszowie Mazowieckim (T. Seweryn) spotkał nawet taki zaszczyt, że były opublikowane przez Polską Akademię Umiejętności w Pracach Komisji Etnograficznej i były wspomniane na Kongresie Słowiańskim.

Stefania Kudlanka (Częstochowa) opisuje pracę oświatową w wojsku. Jan Brzeziński pisze o choinkach szkolnych w seminarium żeńskim w Warszawie. Artykuł ten jest ciekawym przykładem realizowania prostymi środkami walorów artystyczno-malarskich.

Stanisława Wroncka z Radomia opisuje jak chór uczenic „Pieśń“ szerzył kulturę muzyczną nietylko w Radomiu lecz także w innych miastach jak Kielce, Wilno, Poznań, Lwów, Gdynia jak prawdziwy zespół artystyczny.

Sprawozdania z występów „Pieśni“ znalazły się kiedyś aż w angielskich gazetach.

Na wybitną uwagę zasługuje artykuł Antoniego Dryji p. t. „Pracownia entomologiczna“. Założył ją autor przy seminarium męskim w Lublinie. Była to jedyna pracownia entomologiczna w Polsce. Rezultaty ociągnął niebywałe. Oto kilka cyfr. Pracowało w pracowni w ciągu 12 lat ogółem 1003 uczniów seminarium i gimnazjum. Przepracowano 128.238 godzin. Wyprodukowano 12.128 preparatów wartości 76.258 zł. podczas, gdy urządzenie pracowni kosztowało zaledwie 10 procent tej sumy. Gdyby preparaty te sprowadzić z zagranicy kosztowałyby 150.000 zł. Zaopatrzono w okazyi preparaty 414 różnych szkół w Polsce. Wyniki zaiste imponujące. Nic też dziwnego gdy się dowiadujemy, że pracownia otrzymała cały szereg nagród i odznaczeń. Wymie-

niam dwie W roku 1925 przyczyniła się do tego, że Ministerstwo W. R. i O. P. zdobyło Grand Premie na międzynarodowej wystawie pomocy naukowych we Florencji, a na Wystawie Lekarzy i Przyrodników Polskich w Warszawie otrzymała Złoty Medal.

M. Czyżowa i Br. Szwarczyk piszą o współpracy domu ze szkołą na terenie żeńskiego seminarium w Lublinie.

St. Kuropatwińska z seminarium w Zgierzu pisze artykuł: „Internat jako ośrodek pracy wychowawczej". Realizuje się tam ciekawe zasady. Chodzi o oparcie postępowania na motywach moralnych, wynikających z własnego wewnętrzego przeświadczenia, bez oczekiwania na nakazy z zewnątrz idące. Stąd nacisk położony na samowychowanie i prace samorządowe. Pomysłowe jest urządzenie i podział salek internatu, rozkład dnia i czynności zmierzających do wyrabiania kulturalnych przyzwyczajeń bez zbędnego nacisku i skrępowania. Wychowanki mają dużą swobodę co do wychodzenia, przyjmowania gości i t. d. Ustalona tradycja, opinia i celowa organizacja życia bronią skutecznie przed nadużyciami. Autorka podkreśla, że chodziło tu o harmonijne połączenie swobody i przymusu w wychowaniu o wyrobienie samodzielności, odpowiedzialności, inicjatywy i przygotowania do życia społecznego. Należy dodać, że internat posiadał wspaniały budynek z ogrodem. Zofia Cydzikówna z Grodna opisuje „sobótki" w szkole ćwiczeń.

H. Głodo i H. Gnoińska z Siennicy omawiają organizacje dziecięce jek sklepik, kółko czytelniane, kółko urządzające dochody i uroczystości, kółko przyrodnicze, kółko gospodarstwa domowego. Kółka powstawały dla jakiejś istniejącej roboty, czekającej na grupę chętnych.

Zamyka książkę artykuł Byłej uczenicy p. t. Zjazdy absolwentek w Grodnie.

Czytającego książkę ogarnia zdumienie nad ogromem dokonanych w seminariach prac. Nawet ten, kto sam był nauczycielem w seminariach nie zdawał sobie sprawy z wielostronności i zakresu dokonanych w nich osiągnięć. Przypuśćmy nawet, że nie jest to normalne, żeby młodzież własnoręcznie wznosiła gmachy szkolne, ani konieczne, żeby chóry szkolne stawały się objazdowymi zespołami artystycznymi lub pracownie szkolne były centralami wytwarzającymi hurtem pomoce naukowe, to jednak niezwykłość, wielkość i rozmach tych wyczynów wzbudza rzetelny podziw.

Książka daje obraz dokładny o pracy pionierów szkoły polskiej w pierwszych latach po odzyskaniu niepodległości, o umiejętności zużytkowania pędu twórczego jednostek niezwykłych, jakie na różnych punktach terenu się pojawiły. Ponadto dowiadujemy się, że seminaria wypracowały w lwiej części wytyczne i zasady na których opiera się nauczanie i wychowanie w obecnej organizacji szkolnictwa, a zwłaszcza w dziedzinie kształcenia nauczycieli. Ze spuścizny tej można się wiele

zaiste nauczyć. Słusznie też brzmi dedykacja: Pracownikom liceów pedagogicznych".

Szkoda tylko, że wśród tylu imponujących aspektów pracy w seminariach sprawa wychowania religijnego nie znalazła wyraźnego akcentu.

Helena Radomska - Strzemecka

Bogdan Suchodolski. Dwudziestolecie. Kultura i Wychowanie. Zeszyt czwarty 1938. Nakład Zarządu Głównego T.N.S.W.

W redagowanym przez siebie od lat pięciu czasopiśmie p. t. Kultura i Wychowanie pomieścił prof. Bogdan Suchodolski dłuższy artykuł p. t. Dwudziestolecie. Na wstępie autor wyjaśnia, iż nie ma zamiaru omawiać 20-letnich wysiłków naszych w zakresie szkolnictwa i wychowania.

„Oceniając nasz dwudziestoletni dorobek zyskać można wiele pokrzepienia; ale narody młode i silne — a do nich niewątpliwie należy Polska — patrzą zazwyczaj chętniej w przyszłość ukazującą zadania, które trzeba wypełnić, przeszkody, które należy pokonać. To budzi energię, wyzwala zapał. Dlatego godniejszym może uczczeniem święta dwudziestolecia jest spojrzenie przed siebie, niż spojrzenie poza siebie".

W myśl tego autor zajmuje się w artykule rozpatrzeniem pięciu problemów: 1) Tradycja i przyszłość, 2) Szkoła i Czynniki Pozaszkolne, 3) Wychowanie Narodowe, 4) Ustrój Szkolny, 5) Zagadnienie nauczyciela.

Autor stwierdza na wstępie, iż ubiegłe lat dwadzieścia naszej niepodległości upłynęły „w atomosferze aktualności", to znaczy zajęci byliśmy głównie odrabianiem zaległości, jakie zgórą 100 letnia niewola wytworzyła w naszym życiu państwowym, gospodarczym i kulturalnym.

Obecnie trzeba patrzeć w przyszłość, to znaczy po „wyzwoleniu się z ciężaru zadań narzucanych przez aktualną rzeczywistość", ustalić stosunek nasz do przyszłości, który formować będą już młode pokolenia, wychowanie w wolności.

„Nie jest frazesem, iż naród, by żyć silnie i twórczo potrzebuje idei. Ale jest oczywistym złudzeniem, gdy się przypuszcza, iż można tę ideę wymyślić i podać. Wizja dziejowej drogi narodu powstaje organicznie i samorzutnie dzięki prawdziwemu zespoleniu jego warstw, rodzi się z pogłębienia kulturalnej świadomości, z prężności sił szukających ujścia i działania. Jest to jeden z najbardziej cudownych procesów życia zbiorowego: budzenie się poczucia wspólnej wiary i wspólnej odpowiedzialności, dorastanie do prac i działań, mających w sobie siłę dziejowego znaczenia". Tymi słowy uzasadnia autor konieczność uwzględnienia w dalszym naszym rozwoju naszej polskiej tradycji. „Szukanie dróg, w świadomości i w życiu, prowadzących z rodzimej tradycji w przyszłość stanowi nieodzowny czynnik zaspolenia naszej kultury, pogłębienia jej narodowego piętna, wzmożenia jej atrakcyjnej siły".

Autor kategorycznie stwierdza, iż „tylko w atmosferze żywej

i mocnej kultury narodowej można pomyślnie rozwiązać problem wychowania".

Autor występuje przeciw przekonaniu, które cechowało dotychczas tak władze szkolne jakoteż i sfery nauczycielskie, jakoby szkoła mogła wykonać całą pracę wychowawczą i nazywa przesadą twierdzenie, że wychowanie przekazuje kulturę.

„Z większą słusznością należałoby stwierdzić, iż istniejąca wspólnota kulturalna czyni możliwą i skuteczną wszelką pracę wychowawczą". „Wychowanie dokonywa się z dnia na dzień, jako wrastanie w zespolony wewnętrznie świat idei i zdarzeń".

W rozdziale o „wychowaniu narodowym" autor zwalcza t. zw. „deizm pedagogiczny", czyli pogląd szerzony na międzynarodowych kongresach, pod patronatem Ligi Narodów, a polegający na tym, by system pedagogiczny oprzeć na zasadach wspólnych dla wszystkich narodów. U nas ten deizm uwidocznił się w narzuceniu t. zw. wychowania państwowego.

„Gdy wychowanie, które daje szkoła ma w równej mierze odpowiadać dziecku polskiemu i dziecku żydowskiemu, białoruskiemu i ruskiemu, litewskiemu i niemieckiemu, zostaje ono pozbawione tej całej konkretnej, soczystej treści, która się wiąże z realnym życiem danych grup i przekształca się w abstrakcyjnie dobrany zespół „tego co wspólne" wszystkim. Można z punktu widzenia ogólnej polityki państwowej zapatrywać się tak lub inaczej na sposób szkolnego wychowania mniejszości narodowościowych, zamieszkujących nasze ziemie, nie można wszakże wskazać rozsądnego powodu, usprawiedliwiającego ten stan rzeczy, w którym polska szkoła w stosunku do polskiego dziecka wycofuje się z pewnej części swych obowiązków dlatego, że program nauczania i wychowania, który realizuje, musi być równocześnie programem szkół mniejszościowych. Zresztą program ten — mimo swoiste jego okrojowanie — nie zaspakaja wcale postulatów mniejszości, zwłaszcza bardziej rozbudzonych".

„Sprawa polityki szkolnej w stosunku do mniejszości jest zagadnieniem osobnym, ściśle zależnym od ogólnej polityki mniejszościowej, ale potrzeba głębszego unarodowienia treści nauczania i wychowania w szkołach polskich nie jest od tamtych rozwiązań zależną. Jest bezpośrednią i naturalną potrzebą naszego życia, rękojmą siły młodego pokolenia". Jak widzimy z tego autor stoi wyraźnie na gruncie zasad wychowania narodowego.

W następnym rozdziale o ustroju szkolnym przeprowadza autor bardzo wnikliwą krytykę obecnego ustroju szkolnego, wprowadzonego u nas w r. 1932. Uważa, że ustrój ten, przez ograniczenie zasięgu rekrutacji uczniów dla szkół średnich, nie daje możności wychowania prawdziwej elity narodu polskiego. Dominująca na wsi szkoła pierwszego stopnia nie daje możności szerokim masom ludności korzystania z wykształcenia w szkołach średnich.

Autor uważa, że należy dokonać rewizji obecnego ustroju szkolnego i oświadcza się za dwu lub kilkotorowym ustrojem szkolnym w zakresie szkoły średniej w celu dostosowania go do różnych warunków strukturalnych i społeczno-gospodarczych poszczególnych ziem polskich. Wskazuje przy tym przykład Niemiec hitlerowskich, które pozostawiły zróżniczkowany ustrój szkolnictwa średniego, wprowadzony przez Republikę Wejmarską.

W ostatnim rozdziale, poświęconym zagadnieniu nauczyciela w Polsce, autor podkreśla z naciskiem, iż sprawa nauczycielska u nas musi być jak najrychlej załatwiona w myśl interesów narodu i szkoły polskiej.

Autor domaga się rewizji systemu kształcenia nauczycieli dla wszelkich rodzajów szkół i stworzenia odpowiednich warunków dokształcania się nauczycieli czynnych.

Podnosi, iż warunki bytu i pracy nauczycielskiej są obecnie opłakane.

„Od kilku już lat można tu i ówdzie obserwować groźne zjawisko całkowitego załamywania się młodych, ideowych nauczycieli, jak również zjawisko rezygnacji nauczycieli starszych. Kadry nauczycielskie odnawiane są coraz skromniej".

„Najbardziej niepokojącym zjawiskiem — pisze — **jest dziś stan duchowy wielkiej rzeszy nauczycielskiej — i to od szkół powszechnych do wyższych — w którym wyraźnie widać objawy pewnego zwątpienia w doniosłość oświatowej działalności**. Przerost akcji politycznej—zwłaszcza w pewnych ośrodkach noauczycielskich — jest jednym z jaskrawych dowodów malejącego poczucia wartości, jaką posiada misja oświatowa".

„Zaniedbanie sprawy nauczycielskiej i traktowanie jej częstokroć niewłaściwymi metodami jest jednym z najboleśniejszych błędów, zwłaszcza ostatnich lat dziesięciu. Wprawdzie ostatnio zarysowuje się tu pewna poprawa, ale jest ona zbyt skromna w stosunku do potrzeb rzeczywistych a nawet możliwości".

W zakończeniu autor dochodzi do wniosku, że omówione przez niego problemy winny stać się przedmiotem głębszych studiów, nie tylko specjalistów pedagogów ale i przedstawicieli społeczeństwa.

„Winien być stworzony ośrodek studiów nad zagadnieniami pedagogicznymi w związku z dokładnym poznaniem warunków polskiej rzeczywistości, ośrodek studiów nad wynikami działalności oświatowej i jej planowaniem".

Treść artykułu zasługuje na szerszą dyskusję w kołach szkolnych i pozaszkolnych. Autor ma rację, a opinia jego ma dużą wagę. Wiadomo, że jeszcze w zeszłym roku szkolnym przed objęciem katedry pedagogiki w Uniwersytecie Jana Kazimierza zajmował stanowisko naczelnika Wydziału Programowego Ministerstwa W. R. i O. P. i na tym stanowisku poczynił duże doświadczenia, poznał wszechstronnie obecny stan naszego szkolnictwa. **J. K.**

TREŚĆ NUMERU 1-2

KOMITET REDAKCYJNY:

Warunki prenumeraty rocznie 8.—zł.

półrocznie 4.— „

Cena pojedyńczego numeru 2.— „

Drukarnia „WIEK NOWY“, Warszawa, ul. Nowe Miasto 1. Tel. 11-33-05